



34

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
MOLDOVA RESPUBLİKASI ÜÜRETİM HEM AARAŞTIRMALAR MİNİSTERLİİ
KOMRAT DEVLET UNİVERSİTETİ

Conferința științifico-practică
internațională
«Știință. Educație. Cultură»

«Bilim. Üüretim. Kultura»
halklararası bilim-praktika
konferençiyası

34-a ANIVERSARE A UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN COMRAT CULEGERE DE ARTICOLE

VOLUMUL III

Filologie
Istorie și filosofie
Cultură și artă

KOMRAT DEVLET UNİVERSİTETİNİN 34-üncü YIL DÖNÜMÜ BİLİM YAZILARI TOPLUMU

TOM III

Filologiya
İstoriya hem filosofiya
Kultura hem incä zanaat

KOMRAT, 2025



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Chief Editor and Editor/Baş redaktor hem tartipleyci/Redactor-șef și editor/Главный редактор и составитель:

Ghenova Svetlana, Prorector pentru cercetări și relații internaționale, doctor în economie, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat

Members of the Editorial Board/Redakțiya kolegiyasının azaları/Membrii colegiului de redacție/Члены редакционной коллегии:

Ivanna Bancova, doctor în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Karanfil Güllü, dr. în filologie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat

Boicova Larisa, dr. în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Neagova Anna, dr. în istorie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Todorici Tatiana, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Nedu Liudmila, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Poidolova Irina, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Technical Editor/Tehnik redaktor/Redactor tehnic/Технический редактор:

Velicova Tatiana, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

The publications in this collection are analytical, informational, or reference in nature. The authors of the publications are responsible for the accuracy of the information presented in the articles. The opinion of the editorial board may not coincide with the opinion of the authors. When reproducing materials, a reference to the conference materials is mandatory. The publication is protected by the Republic of Moldova Copyright Law. Any reproduction of the materials published in this collection, whether in print, photocopying, scanning, or posting on the internet without the publisher's consent, is prohibited/Toplumdaki yazılar analitik hem bilgilendirici karakter taşıyer. Bilim yazılarında verilən materialın doquruluu için artikolon avtoru cuvapçı. Redakțiya kolegiyasının görüşü avtorların bakışınnan birtürlü olmayabilir. Kendi aarştırmalarında konferențiya materiallarına kullanannar mutlak linki lââzım versinnär. Bu basım Moldova Respublikası avtor hakı Kanunu tarafından korunêr. Avtorun kayıllı olmadan, toplumda çıkan materialları zeedeletmää, taramaa hem internettä tiparlamaa olmaz/Publicațiile din acest volum au caracter analitic, informativ sau de referință. Pentru veridicitatea informațiilor prezentate în articole, răspund autorii publicațiilor. Decizia colegiului editorial poate să nu corespundă cu opinia autorilor. La reproducerea materialelor, se va face trimitere obligatorie la lucrările materialele conferinței. Publicația este protejată de Legea privind drepturile de autor a Republicii Moldova. Oricare reproducere a materialelor publicate în acest volum, fie pe suport de hârtie, fie prin fotocopiere, scanare și plasare pe internet, fără acordul editorului, este interzisă/ Публикации в сборнике носят аналитический, информационный или справочный характер. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. При перепечатывании ссылка на материалы конференции обязательна. Издание охраняется Законом Республики Молдова об авторском праве. Любое воспроизведение материалов, размещенных в сборнике, как на бумажном носителе, так и в виде ксерокопирования, сканирования и размещение в Интернете без согласия издателя, запрещается.

"Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2025 ; Comrat). Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură" : Culegere de articole = "Bilim. Üretim. Kultura" halklararası bilim-praktika konferențiyası : bilim yazıları toplumu / redactor-șef și editor: Ghenova Svetlana. – Comrat : [S. n.], 2025 (A&V Poligraf) – . – ISBN 978-9975-83-333-2.

Vol. 3 : Filologie. Istorie și filosofie. Cultură și artă = Filologiya. İstoriya hem filosofiya. Kultura hem incă zanaat. – 2025. – 662 p. : fig., fot., n. muz. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Comrat. – Texte, rez.: lb. rom., engl., găgăuză, etc. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 6 ex. – ISBN 978-9975-83-336-3.

082=00

Ş 85

Vol.3 DOI: 10.5281/zenodo.15177836

Tipografie A&V Poligraf SRL, 10086003321 or.Comrat str. Lenin 192/8, 079955020,
avpoligraf@gmail.com tir. 6 ex.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Address: Galațana St. 17, mun. Comrat, Republic of Moldova, Comrat State University, Assembly Hall. Website: www.kdu.md
Adres: Moldova Respublikası, Galațan sokaa, 17, Komrat, Komrat Devlet Universiteti, Akt zalı. Veb- adres www.kdu.md
Adresă: Republica Moldova, str. Galațana 17, mun. Comrat, Universitatea de Stat din Comrat, Sala de festivități. Website: www.kdu.md
Адрес: Республика Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, Комратский государственный университет, Актовый зал. Веб-адрес: www.kdu.md

Scientific Committee/Bilimkomiteti/Comitetul științific/Научный комитет:

Cairman of the Scientific Committee/Bilimkomitetin başı/Președintele comitetului științific/Председатель научного комитета:

Zaharia Serghei, Rectorul Universității de Stat din Comrat (USC), președintele comitetului științific, dr. în istorie, conferențiar universitar, Republica Moldova.

Co-Cair of the Scientific Committee/Bilimkomitetin baş yardımcısı/Copreședintele comitetului științific/Сопредседатель научного комитета:

Sult Gheorghe, Prim-prorector pentru activitatea didactică, doctor în drept, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova;

Ghenova Svetlana, Prorector pentru cercetări și relații internaționale, doctor în economie, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova.

Members of the Scientific Committee/Bilim komitetin azaları/Membrii comitetul științific/Члены научного комитета:

1. *Marian Barbu*, Rectorul Universității „Dunărea de Jos” din Galați, Prof. univ., Dr. ing. habil., România;
2. *Hasan Ali Karasar*, Kapadokya Üniversitesi Rektörü, Prof., Dr.;
3. *Vilayat Valiyev*, Rector, Azerbaijan Technical University, Prof., Doctor of economics, Azerbaijan;
4. *Adalat Jalal Muradov*, Rector, Azerbaijan State University of Economics, Prof., Doctor of economics, Azerbaijan;
5. *Viorel Bostan*, Rector, Universitatea Tehnică a Moldovei, Prof. univ., Dr. hab. în științe tehnice, Republica Moldova;
6. *Istvan Komlosi*, Head of Institute at Institute of Animal Science, Biotechnology and Biodiversity, Prof., Dr. hab., Hungary;
7. *Marco Grapppeggia*, Chairman, Popular University of Milan, Prof., Dr., Italy;
8. *Ajiniyaz Musagaliev*, Проректор по международному сотрудничеству Нукусского Инновационного Института, Каракалпакский Государственный Университет, Проф., Доктор, Узбекистан;
9. *Tatul Mkrtchyan*, Проректор по науке Армянского государственного экономического университета, Доцент, Доктор, Армения;
10. *Darina Zaimova*, Vice Rector of research and International, Trakia University, Prof., Dr., Bulgaria;
11. *Mainura Buribayeva*, Проректор по науке и международным связям, Кызылординский университет имени Коркыт ата, Доцент, Доктор, Казахстан;
12. *Tatiana Racovcena*, Vice-Rector pentru activitatea didactică al Universității de Stat „Grigore Țamblac” din Taraclia, Republica Moldova;
13. *Silviu Stanciu*, Profesor, Doctor inginer habilitat, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
14. *George Cristian Schin*, Profesor, Doctor habilitat, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
15. *Alexandru Nechifor*, Conf. univ., Doctor, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
16. *Felicia Banu*, Șef Direcției evaluare în învățământul superior, ANACEC, Conf. univ., Dr., Republica Moldova;
17. *Natalia Bakhmat*, Профессор, Доктор, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина;
18. *Silvo Devetak*, Prof. Dr., IR Faculty of Law, University of Maribor, Slovenia;
19. *Adrian Adăscăliței*, Profesor, Doctor în știință calculatoarelor, inginer, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași, România;
20. *Adem Koc*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

21. *Ali Çoşkan*, Prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye;
22. *Srdjan Redzepagic*, Prof., Dr., Director of Balkan Institute of Science and Innovation of the Université Côte d'Azur, France;
23. *Nadejda Özakdağ*, Prof., Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye;
24. *Adem Öger*, Prof., Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Bölümü Başkanı, Türkiye;
25. *Bekir Şişman*, Prof., Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Araştırma Merkezi Müdürü, Türkiye;
26. *Emine Gümüşsoy*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Türkiye;
27. *Onur Alp Kayabaşı*, Prof., Dr., Aksaray Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı, Türkiye;
28. *Soner Akpınar*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanı, Türkiye;
29. *Şahika Karaca*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
30. *Vahit Türk*, Prof., Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye;
31. *Janerik Lundquist*, Prof., Dr., Linköping University, Sweden;
32. *Gina-Aurora Nicula*, Conf. univ., Dr., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România;
33. *Katarzyna Mazur-Włodarczyk*, Assoc. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
34. *Katarzyna Łukaniszyn-Domaszewska*, Assis. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
35. *Roman Śmietański*, Assis. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
36. *Abdulmuttalip İpek*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye;
37. *Stepan Varban*, doctor habilitat în științe economice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
38. *Constantin Taușanji*, doctor în economie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
39. *Alla Levitskaia*, doctor habilitat în economie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
40. *Maria Cara*, doctor în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
41. *Zinovia Aricova*, doctor în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
42. *Liudmila Fedotova*, doctor în științe agricole, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
43. *Sofia Sulac*, doctor în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
44. *Ivanna Bancova*, doctor în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova.

Organising Committee/Hazırlamak komiteti/Comitet de organizare/Оргкомитет:

Cairman of the Organising Committee/Hazırlamak komitetin başı/Președintele comitetului de organizare/Председатель оргкомитета:

Zaharia Serghei, Rectorul Universității de Stat din Comrat (USC), președintele comitetului organizatoric, dr. în istorie, conferențiar universitar, Republica Moldova.

Members of the Organising Committee/Hazırlamak komitetin azaları/Membrii comitetul de organizare/Члены оргкомитета:

1. *Gulieva Irada*, dr. în filozofie, Universitatea Slavă Din Baku, Republica Azerbaidjan;
2. *Dimitriu Carmen*, dr. în filologie, Institutul Limbii Române-București/Universitatea din Tel Aviv, Israel;
3. *Goraș-Postică Viorica*, Vice-director CE Pro Didactica, dr. hab. în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;
4. *Caunenco Irina*, dr., conf. univ., *Universitatea Liberă Internațională* din Moldova, Republica Moldova;



5. *Stihi Liudmila*, dr. în economie, conf. univ., Academie de Studii Economice din Moldova, Republica Moldova;
6. *Sosna Alexandr*, dr. în drept, conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;
7. *Buzdugan Adriana*, dr. în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;
8. *Constantinova Irina*, Director al Centrului de Cercetare Științifică din Găgăuzia M. Marunovich, Republica Moldova;
9. *Velicova Tatiana*, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
10. *Todorici Liudmila*, Decana facultății de economie, dr. în economie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
11. *Curteva Oxana*, Decana facultății de cultura națională, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
12. *Cara Serghei*, Decanul facultății de agrotehnologie, dr. în științe agricole, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
13. *Arseni Igor*, Decanul facultății de drept, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
14. *Tatar Olga*, Șefa catedrei de drept privat, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
15. *Curaxina Svetlana*, Șefa catedrei de economie, dr. în economie, conferențiar universitar, al Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova;
16. *Carabet Maria*, Șefa catedrei de contabilitate și finanțe, dr. în economie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
17. *Chirdeachin Alexei*, dr. în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
18. *Mutaf Galina*, Șefa catedrei de filologie și istorie găgăuză, dr. în pedagogie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
19. *Terzi Nicolai*, Șeful catedrei de drept public, dr. în drept, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
20. *Circov, Evgheni*, Șeful catedrei de pedagogie și psihologie, dr. în științe politice, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
21. *Șciogoleva Tatiana*, Șefa catedrei de cultură și artă, maestru în artă, lect. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
22. *Karanfil Güllü*, dr. în filologie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
23. *Kudret Safa Gümüş*, Dr. Öğretim Üyesi, Uluslararası İlişkiler ve Türkiye Koordinatörü, Komrat Devlet Üniversitesi;
24. *Burcu Yılmaz Çebin*, Dr. Öğretim Üyesi, Komrat Devlet Üniversitesi/Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
25. *Baştürk Şükrü, Doç., Dr.*, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye;
26. *Ğümüs Deniz*, Öğretim Görevlisi, Aksaray Üniversitesi, Türkiye;
27. *Horozova Larisa*, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
28. *Boicova Larisa*, dr. în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
29. *Musca Snejana*, dr. în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
30. *Neagova Anna*, dr. în istorie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
31. *Ianac Igor*, dr. în drept, conf. universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
32. *Ianioglo Maria*, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
33. *Todorov Vitalii*, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
34. *Mititelu Oxana*, dr. în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

35. *Sîrf Vitalii*, dr. în filologie, lect. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
36. *Popil Ghennadi*, Șeful catedrei de tehnologii informaționale, matematică și fizică, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
37. *Prascovia Nicolaeva*, Șefa catedrei de limbi străine, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
38. *Todorici Tatiana*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
39. *Mogîldea Sergiu*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
40. *Poidolova Irina*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
41. *Ibrișim Liudmila*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
42. *Nedu Liudmila*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
43. *Donceva Natalia*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
44. *Garceva Janna*, director al bibliotecii științifice, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
45. *Voicov Vitalii*, șeful serviciului administrativ-gospodăresc, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
46. *Colesnicov Maxim*, inginer de sistem, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova.



СОДЕРЖАНИЕ

SECTION VI. PHILOLOGY SEKŦİYA VI. FİLOLOGİYA SECȚIUNEA VI. FILOLOGIE СЕКЦИЯ VI. ФИЛОЛОГИЯ

Section 6.1. Foreign Languages Sektîya 6.1. Yabancı dillär Secțiunea 6.1. Limbi străine Секция 6.1. Иностранные языки

TECHNOLOGY AS A TOOL FOR ENHANCING THE LANGUAGE LEARNING PROCESS Sandu Tatiana, Sciuchina Olga	16
VERBAL EXPRESSION OF HAPTIC COMMUNICATION IN ENGLISH Stoianova Inga	20
METAPHORS AND EMOTIONS: OVERCOMING DIFFICULTIES IN TRANSLATION Țaulean Micaela	25
CULTURAL INSIGHTS THROUGH SIMILES: A GERMAN PERSPECTIVE Hîrbu Stella	29
APPLYING HUMANISTIC TECHNIQUES TO ENHANCE EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HOLISTIC HIGHER EDUCATION Andronic Carolina	36
ON DIFFERENT APPROACHES TO THE ROLE OF GRAMMAR IN TEFL Călăraș Angela	39
THE IMPACT OF EMOTIONS AND COGNITION ON A FOREIGN LANGUAGE LEARNING Panainte Lidia	44
PROBLEME DER PROFESSIONELL ORIENTIERTEN ÜBERSETZUNG DEUTSCHER COMPUTERTERMINOLOGIE INS RUSSISCHE Todorici Tatiana	51
INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES Ialanji Svetlana, Sulac Sofia	55
MEVLÂNÂ HÂLİD-I BAĞDADÎ'NİN FARŞÇA ŞİİRLERİNDE ŞAIRLİKLE İLGİLİ GÖRÜŞLER Hasan Ekici	59
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТСО И ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ НА ТЕКСТАХ БИОГРАФИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА Амирбекова Светлана, Багирова Севиль	64
МЕТОДЫ РАБОТЫ С АДАПТИРОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ В РАМКАХ РКІ Балаева Разия	68
СВЯЗНЫЙ ТЕКСТ И ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Гасанова Илаха	72
INDUSTRIAL NAMING IN THE SYSTEM OF PROPER NAMES Исакова Алла	76



ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАЛИНГВИСТИКИ: ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ДО НАШИХ ДНЕЙ Ленкова Татьяна	79
К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ПОПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА НА ИНОЯЗЫКЕ Садыгова Лалезар	82
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОЛНЫХ И КРАТКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ Тагиева Офелия	85
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА ЗАНЯТИЯХ РКИ Багирова Сабина	91
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Сафарли Лейла	94
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРФЕКТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ) Щербов Александр	99
О ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ Мирзоева Айгюнь	104
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НА УРОКАХ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ Ангелова Александра	108

Section 6.2. Gagauz Language (Theory and Practice)
Sektiya 6.2. Gagauz dili (teoriya hem praktika)
Secțiunea 6.2. Limba găgăuză (teoria și practică)
Секция 6.2. Гагаузский язык (теория и практика)

BOBA SÜRETİ GAGAUZ YAZICILARIN YARATMALARINDA Elena Kiosă	111
VLAD KARAGANÇUNUN YARATMALARINDA AAÇLIK HEM REPRESİYA VAKITLARI İÇİN AKLINA GETİRMEKLÄR Mutaf Galina	115
ОБРАЗ ЧУДЕСНОЙ ПТИЦЫ В СКАЗОЧНОМ ФОЛЬКЛОРЕ БЕССАРАБСКИХ ГАГАУЗОВ Сырф Виталий	119
НАЗВАНИЯ СВАДЕБНЫХ КАЛАЧЕЙ В ГАГАУЗСКИХ ДИАЛЕКТАХ: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ Сорочяну Евдокия	122
КАК ГАГАУЗСКОМУ ЯЗЫКУ МОЖЕТ ПОМОЧЬ ЛАГЕРЬ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА Федоринчик Артём	125



Section 6.2.1 Turkish philology
Sektiya 6.2.1. Türk filolojisi
Secțiunea 6.2.1. Filologie turcă
Секция 6.2.1. Турецкая филология

A COMPARATIVE ANALYSIS ON THE ARCHAISMS EXPRESSING ACTION, STATE AND MOVEMENT IN AHMADI'S "JAMSHID AND KHURSHID" MASNAVI Arzu Iskenderzade	128
"KAMBUR" ROMANINDA MÜZİK VE VAROLUŞ DİYALEKTİĞİNİN FENOMENLERİ Şahika Karaca	132
AZƏRBAYCAN VƏ QAQAUZ DİLİNDƏ FRAZEOLÖGİZMLƏR VƏ ONLARIN LİNGVOKULTUROLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ Gatibe Mahmudova	137
AZƏRBAYCAN VƏ QAQAUZ DİLİNDƏ DETERMENANTLAR İsmayil Kazımov	141
ARAP HARFLİ REHBER VE TUNA GAZETLERİNDE GAGAUZLAR ÜZERİNE BİRKAÇ NOT Bülent Hünerli	143
GAGAUZCA'DA KESİNLİK: MİHAİL ÇAKIR'IN KISA DUA KİTABI ÖRNEĞİ Erdoğan Boz	149
TÜRK VE AZERBAIJAN DİLLERİNDE BİLİŞİM TERİMLERİ Shabnam Hasanli Garibova	158
ÖLÜMLE İLGİLİ ADET VE İNANIŞLAR: BARTIN İLİ ÖRNEĞİ Şerife Seher Erol Çalışkan	161
QAQAUZ DİLİNDƏ HAL KATEQORİYASININ FUNKSIONAL XÜSUSİYYƏTLƏRİ (OĞUZ QRUPU TÜRK DİLLƏRİ İLƏ MÜQAYİSƏDƏ) Elnare Aliyeva	166
TÜRKİYE'DE TOPLUM DİLBİLİM ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ: EĞİLİMLER, SORUNLAR VE GELECEK PERSPEKTİFLERİ Duygu Kamacı Gencer	170
MİYÂNÎ VE MECMUALARDA TESPİT EDİLEN ŞİİRLERİ Gülray Karaman	180
AZƏRBAYCAN DİLİNİN ŞİVƏLƏRİNDƏ VƏ ÖZBƏK DİLİNDƏ ORTAQ SÖZLƏR Sevinc Qəmbərova	186
AZƏRBAYCAN VƏ DÜNYA ROMANTİZMİ (KOMPARAVİSTİK TƏHLİL METODU ÜZRƏ) Mehriban Mövlamova	194
MEVLÂNÂ HÂLİD-İ BAĞDADÎ'NİN FARSÇA ŞİİRLERİNDE ŞAİRLİKLE İLGİLİ GÖRÜŞLER Hasan Ekici	198
ÇAĞDAŞ AZƏRBAYCAN HEKAYƏLERİNDƏ MÜHARİBƏ SOSİAL HADİSƏ KİMİ Röya Mürşüdoğlu	203
TÜRKÇEDE OLUMSUZ ÇAĞRIŞIMLI OLUMSUZLUK YAPILARI Dilek Erenoğlu Ataizi	206



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

KASTAMONU İLİ ARAÇ İLÇESİ KÖYLERİNDEKİ LAKAPLAR ÜZERİNE BİR DİL İNCELEMESİ Anıl Çelik, Hacer Kargın	209
CODEX CUMANICUS'TA ZİT ANLAMLI KELİMELERİN ANLAM VE ÜSLUP BAKIMINDAN İNCELENMESİ İmanyar Guliyev	216
GAGAUZ TÜRKLERİ VE MOLDOVA'DA TÜRK KADINININ YERİ Güllü Karanfil	222
"EMEL TOHUMU EKMEK" TÂBİRİNİN KLÂSİK TÜRK ŞİİRİNE YANSIMALARI ÜZERİNE BİR BAKIŞ Kudret Safa Gümüş	225
GAGAUZ YAZAR MARIYA MERCANKA'NIN KADEM KAYNAA ROMANINDA KADIN Burcu Yılmaz Çebin	230
LATİFE TEKİN'İN AŞK İŞARETLERİ ROMANINDA İKTİDAR KURMA ARACI OLARAK DİL Sabanur Yılmaz	235
QAQAUZ DİLİNDƏ KÖMƏKÇİ NİTQ HİSSƏLƏRİ Dilbər Camali	238
"KAMA" SÖZCÜĞÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME Seyfullah Öztürk	241
TOPLUM İÇİN ENTRİKA: KARAKALPAK EFSANELERİNDE BİR ÇÖZÜM YOLU OLARAK ENTRİKA Müge Bayraktar	247
LEYLÂ ERBİL'İN 'GECEDE' VE ELİF RIFAT'IN 'MİNAREDEN UZAK BİR GÖRÜNÜM' KİTABINDAKİ 'BAHİYYE'NİN GÖZLERİ' HİKÂYELERİNDEKİ KADIN TEMSİLLERİNE BİR BAKIŞ Hagar Mohamed Abdelmoneim aly İsmail, Şahika Karaca	252
TATAR DİLİNDƏ POLİFUNKSIONAL ŞƏKİLÇİLƏR HAQQINDA Faidə Omarova	257
CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK ŞİİRİNDE "VARLIĞIN SINIRLARINI AŞMASI" Elif Cengiz	261
PSİKANALİTİK YAKLAŞIMLA AHMET HAMDİ TANPINAR'IN ESERLERİNDE ANLIK ZAMAN İFADELERİ Tuba Kaya, Dilek Erenoğlu Ataizi	269
KÂTİP ÇELEBİ'NİN KELİLE VE DİMNE TERCÜMESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME İbrahim Uzun, Gülay Karaman	271
KADIN ÂŞIKLARIN ŞİİRLERİNDE YOK, YOKSUL, YOKSULLUK VE YOKSUNLUK KAVRAMLARI Nurdan Gümüşkaya	277
ŞÜKRÜ ERBAŞ'IN ŞİİRLERİNDE MELANKOLİNİN FENOMENOLOJİSİ Rafet Can Yaylacı	283
OMONİM CÜMLƏLƏRDƏ SEMANTİKA VƏ İNFORMASIYA Simnar Əlizadə	287
TÜRK VƏ QAQAUZ DİLLƏRİNDƏ KULİNARIYA LEKSİKASININ LİNGVOKULTUROLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ Aygül Mirzəyeva	290
ABDÜLHAK HAMİT TARHAN VƏ HÜSEYN CAVİD DRAMLARINDA HÖKMDAR OBRAZLAR Ülviyyə Eminova	295
Z KUŞAĞININ SIKLIKLA KULLANDIĞI BAZI KELİMELER ÜZERİNE Yusuf Sinan Oğraş	298



Section 6.3. Romanian philology and applied linguistics
Sektiya 6.3. Rumin filologiyasi hem uygulama lingvistika
Secțiunea 6.3. Filologie română și lingvistică aplicată
Секция 6.3. Румынская филология и прикладная лингвистика

PLĂCEREA DE RISC – PLĂCEREA DE SACRIFICIU PE SCALA INTERPRETATIVĂ A HARULUI EMINESCIAN (175 - ani de la nașterea Marelui Clasic) Botezatu Liuba	303
ROMANUL „VENETICA” DE ARIADNA ȘALARI. FILONUL BIOGRAFIC Cenușa Felicia	310
POEZIA AVANGARDISTĂ ȘI TRAGISMUL DESTINULUI UNUI POET- BENJAMINE FUNDOIANU Dimitriu Carmen	313
TEHNICI DE CONSTRUIRE A PERSONAJELOR COMICE LA I. L. CARAGIALE Mititelu Oxana	318
TEHNOLOGIA FORMĂRII MOTIVAȚIEI LA ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI LITERAR ÎN PROCESUL DE PREDARE- ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CICLUL PRIMAR Pescaru Maria, Buzea Mariana	324
IMPORTANȚA RECEPTĂRII MESAJULUI LITERAR ORAL Pescaru Maria, Florea Veronica Alina	327
TEMELII FOLCLORICE ÎN LIRICA LUI DUMITRU MATCOVSCHI Smolnițchi Dumitrița	334
MIHAI EMINESCU ȘI CULTURA EUROPEANĂ. AFINITĂȚI Zaharia Viorica	339
IMPORTANȚA TEXTULUI LITERAR ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE Dobrin Nicoleta, Strah, Lidia, Caterenciuc Svetlana	344
FOSILIZAREA ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ Hent Nicolae Adrian	348
ELEMENTE DE NARATOLOGIE ÎN INCIPITUL PRIMEI SCRISORI DIN ROMANUL „PATUL LUI PROCUST” Iftime Alina	353
DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBA A DOUA (CLASELE GIMNAZIALE) Mutcoglo Galina	357
DIFICULTĂȚI DE ÎNSUȘIRE A TEXTULUI DE SPECIALITATE DE CĂTRE STUDENȚII ALOLINGVI Nedu Liudmila	360
AXA ANALITICĂ A PRESEI PENTRU TINERET DUPĂ ANUL 1989 Popovici Valentina Andreea	365
DEZVOLTAREA VORBIRII CURSIVE A ELEVILOR DIN INSTITUȚIILE CU PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE Caranfil Zoia	368
CELE MAI FRECVENTE GREȘELI ÎN LIMBA ROMÂNĂ II Burlacu Tatiana	370



ÎNSUȘIREA UNUI MINIM LEXICAL DE CĂTRE ELEVII ALOLINGVI Burlacu Tatiana, Mihailova Tatiana	375
UTILIZAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE EXPRIMARE ORALĂ ȘI SCRISĂ LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ Ceaneva Elena	378
PSIHOLOGIA PERSONAJULUI VIOLENT ÎN POVESTILE POPULARE Calina Ludmila	381
Section 6.4. Slavic philology and applied linguistics Sektiya 6.4. Slavân filologiyasi hem uygulama lingvistika Secțiunea 6.4. Filologie slavă și lingvistică aplicată Секция 6.4. Славянская филология и прикладная лингвистика	
THE INFLUENCE OF THE UKRAINIAN LANGUAGE ON RUSSIAN: LEXICAL BORROWINGS AND EXOTICISMS Gadimova Jamila	387
ВЫДАЮЩИЙСЯ МАСТЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА: А.Ф.КОНИ Исазаде Валида Джавид гызы	389
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ НА ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК: КАК ДА НАПРАВИМ ОБУЧЕНИЕТО УВЛЕКАТЕЛНО? Бойкова Лариса	393
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА ФИЛЬМОВ Гулиева Ирада Тофик гызы	398
ГОТОВ ЛИ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ПЕРЕВОД К КАТЕОРИИ НЕБИНАРНОСТИ? Милевич Инга	403
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СВОБОДНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ Тагиева Рена Мамед гызы	409
ЭПИЧЕСКОЕ В РОМАНАХ ДОСТОЕВСКОГО Умудова Кямаля	413
О СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПРИДАТОЧНЫМ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫМ ПО СЕМАНТИКО-СТРУКТУРНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ Багирова Лейла Талех гызы	417
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКРАЙБИНГ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ Казымова Тарана Муталим гызы	423
ОБ ОБРАЗНОЙ ОСНОВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ Фарзалиева Уснияханым Гусейнали гызы	429
К ВОПРОСУ ОБ ОДНОСОСТАВНЫХ НОМИНАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ЯЗЫКОВОЙ НОМИНАЦИИ И НОМИНАТИВНОЙ (ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОЙ) КОНЦЕПЦИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ Халыгова Илаха Расим гызы	434

**SECTION VII. HISTORY AND PHILOSOPHY
SEKŬIYA VII. İSTORIYA NEM FİLOSOFIYA
SECŬIUNEA VII. ISTORIE ȘI FILOSOFIE
СЕКЦИЯ VII. ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ**

GAGAUZ İON FAZLI – MUZİKANT NEM KOMPOZİTOR ROMİNİYADA (1907-1980) Булгар Степан	439
ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАМЕТИВШЕГОСЯ КОНФЛИКТА ИСТИНЫ И СМЫСЛА Зайковская Татьяна	443
ЗНАЧЕНИЕ РИТУАЛА В ПАЛОМНИЧЕСТВЕ Зайцев Дмитрий	448
АВТО - И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ МОЛДАВАН БЕЛАРУСИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ Квилинкова Елизавета	453
ОТРАЖЕНИЕ СОХРАНИВШИХСЯ И УТРАЧЕННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ТРАДИЦИОННОГО КОСТЮМА В ГАГАУЗСКОМ ПЕСЕННОМ ФОЛКЛОРЕ Квилинкова Елизавета	459
«ИСТОРИЯ ЗА ПРЕДЕЛАМИ УЧЕБНОГО КАБИНЕТА». АМЕРИКАНСКАЯ ИСТОРИЯ ВНЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В. Корзюк Александр	465
МИР ГЛАЗАМИ ГИМНАЗИСТА: ДНЕВНИК К.А. БЕРЕЗКИНА КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА Кузнецов Алексей	471
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ КИТАЙСКОЙ И ЗАПАДНОЙ ТЕАТРАЛЬНЫХ КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЫЗОВЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ Ли Юнцзе	475
ТОПОНИМЫ ТАТАРО-НОГАЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ НА ЮГЕ МОЛДОВЫ Маевская Людмила	478
ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ИНДИВИДА Приходько Фёдор	483
РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ Сташкевич Ольга	486
STAREȚII SCHITULUI RĂCIULA, 1798-1959. Grecu Ruslan	490
КОМРАТ И ЕГО ЖИТЕЛИ В ЗАМЕТКАХ ДВУХ БЕССАРАБСКИХ ЖУРНАЛИСТОВ (30-е гг. XX в.) Думиника Иван	496
ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЮЖНОЙ БЕССАРАБИИ В XIX-НАЧАЛЕ XX ВВ Душкова Наталья	504
ПЕРВАЯ МАССОВАЯ ДЕПОРТАЦИЯ ГАГАУЗСКИХ СЕМЕЙ 12-13 ИЮНЯ 1941 Г. С ТЕРРИТОРИИ МССР В ДОКУМЕНТАХ И ВОСПОМИНАНИЯХ Капанжи Светлана	508



ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В БЫТУ ГАГАУЗОВ В К. XX- Н. XXI ВВ.: ФАКТОРЫ, ИЗМЕНИВШИЕ СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ Романова Светлана	516
КУЛЬТУРНАЯ ТРАВМА КАК ИСТОЧНИК ОБЩЕСТВЕННОЙ НЕБЕЗОПАСНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ Савицкий Константин	521
К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БОЛГАР БЕССАРАБИИ 1812 - 1918 Г.Г. В ИСТОРИОГРАФИИ Смирнова Мария	527
ПАМЯТЬ И ИСТОРИЯ ГОЛОДА 1946-1947 ГГ. В ГАГАУЗИИ: ИССЛЕДОВАНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ, ОБМЕН ОПЫТОМ Танасович Иванна	533
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНИ В СИБИРИ: БЫТ И АДАПТАЦИЯ ДЕПОРТИРОВАННЫХ БОЛГАР И ГАГАУЗОВ МССР (КОНЕЦ 40-Х-НАЧАЛО 50-Х ГГ. XX ВВ.) Терзи Ольга	539
БУДЖАК В ТВОРЧЕСТВЕ ЮЗЕФА ИГНАЦИЯ КРАШЕВСКОГО Тихомиров Андрей	546
ВЫБОРЫ 1930 ГОДА В СЕЛЕ АВДАРМА В РУМЫНИИ И УНИЧТОЖЕНИЕ МЕСТНОЙ ЭЛИТЫ В КОММУНИСТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД Трандафилова Ольга	550
"КОНГРЕСС БЕССАРАБСКИХ БОЛГАР В 1929 ГОДУ И ЕГО ЛИДЕР, ПРАВОЗАЩИТНИК ФЁДОР (ТОДОР) ТРИФОНОВИЧ УЗУН" Кальчев Борис	556
ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА: ДОЛГОСРОЧНЫЕ ПРОГНОЗЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ Репик Игорь	565
PLOTÎN VƏ PLATONUN ÖLÜMSÜZ RUH FİKRİNƏ QAYIDIŞ İbrahim Bağirov	570

SECTION VIII. CULTURE AND ART
SEKŦİYA VIII. KULTURA HEM İNCĂZANAAT
SECŦIUNEA VIII. CULTURĂ ȘI ARTĂ
СЕКЦИЯ VIII. КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО

TÜRK DÜNYASINDA "KAÇAK NEBİ" EZGILERİ Resul Bağî	574
YENİ BİLİM'İN TÜRK MÜZİĞİ NAZARI ANLAYIŞIYLA İLK TEMASI: DIMITRIE CANTEMİR'İN DİYALEKTİK Hüseyin Cem ESEN	582
CUMHURBAŞKANLIĞI OSMANLI ARŞİVLERİNDE FONKSİYONEL KULLANIM ALANLARINA GÖRE BAZI GİYİSİLİK TEKSTİLLERİ Ahmet AYTAÇ	588
MOLDOVA-BEŞELMA DIMITRI KARAÇOBAN GAGAUZ MILLİ TARİH VE ETNOGRAFYA MÜZESİNDEKİ DOKUMALARIN İNCELENMESİ Deniz Gümüş	597
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ: КИНЕСТЕЗИЯ КАК ОРИЕНТИР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА РАННЕГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Велисар Вероника, Вакарчук Мариана	602



ВЗАИМОПРИКНОВЕНИЕ ФОЛЬКЛОРА В ПРИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Тодоров Виталий	608
ЭВОЛЮЦИЯ И АКТУАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ НОТАЦИИ: ОТ ГЛИФОВ ДО ЦИФРОВЫХ ФОРМАТОВ Щеголева Татьяна	611
ФОРТЕПИАННЫЙ КОНКУРС КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА: ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ ДЛЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА Муткогло Татьяна, Станцой Наталья	618
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ Барбанягра Наталья	622
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЧЕРЕЗ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БУЛЛИНГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ Пойдолова Ирина	627
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ Василькова Майя, Василькова Влада	630
ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ-ПИАНИСТОВ К ПУБЛИЧНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ Василькова Майя, Узун Зинаида	634
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТЮДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ: КАК ВЫБРАТЬ ПОДХОДЯЩИЙ РЕПЕРТУАР Казмалы Татьяна, Гуцу Анна	637
МУЗЫКАЛЬНЫЙ РЕПЕРТУАР КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ТВОРЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ Терзи Вероника	640
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИКИ БОЛГАРСКОГО ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Ламбова Екатерина	646
СОДЕЙСТВИЕ ВОЗРОЖДЕНИЮ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДЕТСКИХ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБОУДО ПЕРВОМАЙСКАЯ ДШИ Бондаренко Наталья, Лисьева Елена	649
СВЯЗЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С КУЛЬТУРНЫМ ОПЫТОМ И НАЦИОНАЛЬНЫМИ ТРАДИЦИЯМИ Валентина Кузнецова	654
МУЗЫКАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ ИЛЬИ ФИЛЕВА, ВКЛАД В РАЗВИТИЕ КОМПОЗИТОРСКОГО ИСКУССТВА ГАГАУЗИИ Щеголев Владимир	657
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ГАГАУЗСКИХ СЁЛАХ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД Кеся Мария	660

SECTION VI. PHILOLOGY
SEKTIYA VI. FILOLOGIYA
SECȚIUNEA VI. FILOLOGIE
СЕКЦИЯ VI. ФИЛОЛОГИЯ

Section 6.1. Foreign Languages
Sektīya 6.1. Yabancı dillär
Secțiunea 6.1. Limbi străine
Секция 6.1. Иностранные языки

UDC 37.016:81:004.8

TECHNOLOGY AS A TOOL FOR ENHANCING THE LANGUAGE
LEARNING PROCESS

Sandu Tatiana

PhD, Associate Professor
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
e-mail: s.sandu9@gmail.com
orcid id: 0000-0001-8035-1473

Sciuchina Olga

PhD, University Lecturer
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
e-mail: o.shchukina@gmail.com
orcid id: 0000-0002-7449-4870

Abstract. The rapid development of digital technologies has substantially transformed language learning, providing new opportunities for learners and educators alike. This article explores how advancements in technology, such as mobile applications, artificial intelligence (AI), virtual reality (VR), and multimedia tools, are reshaping the landscape of language acquisition. It critically examines the pedagogical implications of these innovations, particularly in the areas of grammar instruction, speaking proficiency, and learner engagement. By integrating these technological tools into educational frameworks, language learning has become more personalized, interactive, and immersive. This article highlights the importance of these innovations in modern language education and discusses future directions for their implementation.

Keywords: Language Learning, Digital Technology, Artificial Intelligence, Virtual Reality, Grammar Instruction, Speaking Proficiency, Educational Tools, Learner Engagement.

The integration of digital technology into language learning is no longer an emerging trend but a defining characteristic of contemporary educational practices. Over the past few decades, traditional approaches to language acquisition – typically based on face-to-face interaction, structured curricula, and textbook-driven instruction – have given way to more flexible, technology-enhanced methods. Mobile applications, virtual reality, and AI-based platforms have introduced personalized, interactive, and immersive learning environments that were previously unimaginable. This article critically examines how these technological advancements are reshaping language

education, with particular emphasis on grammar teaching, speaking practice, and learner engagement [1, p. 13-14].

The significance of these developments extends beyond the classroom; they represent a paradigm shift in how language learners interact with content, engage with instructors, and immerse themselves in linguistic environments. As technology continues to evolve, understanding its role in enhancing language acquisition is essential for educators, linguists, and policymakers seeking to adapt educational practices to the needs of 21st century learners.

1. The Role of Technology in Language Learning

From Teacher-Centered to Learner-Centered Approaches: Historically, language instruction followed a traditional, teacher-centered paradigm, where learners were passive recipients of information. However, the advent of digital technologies has allowed for the development of learner-centered approaches, wherein students actively engage with content, interact with peers and instructors, and take control of their learning pace. Technologies such as mobile apps, AI-driven platforms, and online communities have revolutionized the learning process, offering learners increased autonomy and flexibility. This shift not only caters to diverse learning styles but also empowers learners to engage with language in a more individualized manner, a process that is critical to achieving fluency and retention [3; 7].

Personalization through Artificial Intelligence: Artificial intelligence plays a pivotal role in enhancing language learning by enabling the customization of educational experiences. AI-driven platforms like Duolingo, Babbel, and Rosetta Stone, use algorithms to adapt content according to the learner's progress, proficiency, and preferences. This adaptive learning environment ensures that students are consistently challenged, while simultaneously receiving tailored feedback to reinforce learning. Such personalization, coupled with immediate feedback on errors, enables learners to achieve a deeper understanding of language structures and enhances overall retention. Personalized learning pathways also promote student motivation, as learners can see tangible improvements and remain engaged in their educational journey.

Immediate Feedback and Interactive Learning: A hallmark of technology-enhanced language learning is the provision of immediate feedback, a feature that is often lacking in traditional classroom settings. Applications like Grammarly and Speechling offer learners real-time corrective feedback on grammar, syntax, and pronunciation, allowing students to immediately address mistakes and refine their language skills. Moreover, digital platforms enable learners to practice in an interactive, communicative context, fostering the development of both written and spoken proficiency. The interactive nature of these tools helps bridge the gap between theoretical knowledge and practical application, ensuring that learners can utilize the language in realistic contexts, thereby improving fluency.

2. Key Technological Tools in Language Learning

Mobile Applications for Language Acquisition: Mobile language learning applications have become ubiquitous in the digital age, offering learners a flexible and accessible means to acquire new languages. Applications such as Duolingo, Memrise, and Babbel provide interactive lessons, vocabulary exercises, and grammar drills, often incorporating elements of gamification to enhance learner engagement. For instance, Duolingo employs spaced repetition algorithms to reinforce vocabulary and grammar rules, ensuring long-term retention. While these tools excel in providing foundational language skills, they often do not cover more advanced aspects of language acquisition, such as cultural context and complex linguistic structures. However, when used in conjunction with other resources, they provide a solid foundation for learners at various proficiency levels.

Language Exchange Platforms: Language exchange platforms like Tandem and HelloTalk facilitate authentic language practice by connecting learners with native speakers. These platforms provide real-time conversational opportunities, allowing learners to engage in meaningful dialogues with individuals who speak the target language fluently. The exchange of languages in this context is symbiotic – learners not only practice speaking but also gain cultural insights, understand

idiomatic expressions, and develop practical communication skills. This interactive approach to language learning is crucial for fluency, as it allows learners to apply theoretical knowledge in dynamic, real-world contexts.

Speech Recognition Technology: Speech recognition tools have proven invaluable in helping learners refine their pronunciation and speaking fluency. Platforms such as Google Translate, Elsa Speak, and Speechling provide learners with the opportunity to practice speaking and receive instant corrective feedback. These tools analyze spoken language and compare it to native speaker norms, offering learners actionable insights on how to improve their pronunciation. While these technologies are particularly effective for individual pronunciation practice, they may not fully capture the complexity of real-time conversational speech, which involves elements such as tone, rhythm, and emotional expression.

Virtual Reality (VR) for Immersive Learning: Virtual reality (VR) is one of the most transformative tools in language education. VR platforms like Mondly VR enable learners to practice the language in immersive, contextualized environments. Whether ordering food in a restaurant or asking for directions in a foreign city, VR allows learners to interact with language in practical, real-life scenarios. This immersive experience provides a level of engagement and authenticity that traditional language instruction cannot replicate. Moreover, VR promotes quick cognitive adaptation to real-world language use, helping learners develop fluency and confidence in speaking the target language.

3. Technology in Grammar Instruction

Evolving Approaches to Grammar Teaching: Grammar has traditionally been a challenging area of language instruction, often perceived as dry and formulaic. However, the advent of technology has introduced new approaches to grammar teaching, moving beyond rote memorization and passive learning. Digital tools such as Grammarly, Quill, and EnglishGrammar.org offer learners interactive grammar exercises, providing immediate feedback and explanations for each mistake. These resources not only reinforce grammar rules but also help learners understand their application in context, making the learning process more dynamic and engaging [8].

Adaptive Grammar Learning Tools: AI-powered platforms are particularly effective in tailoring grammar lessons to the individual learner's needs. Tools like Quill, which assess a learner's writing proficiency and adjust exercises accordingly, ensure that learners engage with grammar at an appropriate level of difficulty. This adaptive approach allows learners to address areas of weakness while continuing to strengthen their overall understanding of grammatical structures. The integration of these tools into regular language practice promotes a deeper, more intuitive understanding of grammar.

4. Technology in Speaking Practice

Oral Proficiency and Speaking Opportunities: One of the most significant challenges in language acquisition is developing oral proficiency. Traditional language instruction often lacks opportunities for authentic, real-time speaking practice, particularly in large classrooms where individual student participation is limited. Digital technologies have mitigated this issue by offering learners access to speaking platforms that facilitate interaction with native speakers and language tutors. Platforms such as Italki, Speechling, and EnglishClass101 provide learners with the ability to engage in live, conversational practice, which is essential for developing fluency.

Pronunciation Practice and Feedback: Speech recognition tools have revolutionized pronunciation practice. Technologies such as Google's Pronunciation Tool and Elsa Speak provide detailed feedback on spoken language, allowing learners to fine-tune their pronunciation and improve their spoken fluency. These tools enable learners to target specific areas of their speech, such as vowel sounds or intonation patterns, to achieve greater accuracy and clarity.

Immersive Speaking Practice Through VR: Virtual reality (VR) technology offers unparalleled opportunities for immersive speaking practice. By simulating real-world scenarios, VR platforms such as Mondly VR create dynamic environments where learners must engage in

spontaneous conversations. This not only boosts speaking confidence but also enhances the learner's ability to think quickly and adapt to real-time language use.

In conclusion, the integration of digital technologies into language learning represents a significant shift in how languages are acquired, taught, and practiced. The development of mobile applications, AI-driven platforms, virtual reality environments, and speech recognition tools has created a more personalized, interactive, and immersive learning experience. These innovations have the potential to revolutionize grammar instruction, speaking practice, and overall language proficiency. As technology continues to evolve, it will be crucial to explore new ways to leverage these tools to meet the needs of diverse learners and ensure that language education remains relevant and effective in an increasingly digital world.

Bibliography:

1. Brut M. Instrumente pentru e-learning. Ghid informatic al profesorului modern. Iași: Polirom. 2006. 248 p.
2. Chappelle Carol A. English Language Learning and Technology. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2003. 211 p.
3. Cornelius Ch., Sutherley M. The Online English Teacher. Kindle Edition. 2015. 128 p
4. Harmer J. How to Teach English. London: Pearson Education Limited, 2007. 289 p.
5. Huang R., Spector M. J., Yang J. Educational Technology. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2019. 248 p.
6. Penny Ur. A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 142 p.
7. Whitton N. Digital Games and Learning: Research and Theory. New York: Routledge. 2014. 225 p.
- References to electronic sources:*
8. <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar> (accessed December 23rd, 2024)
9. <https://learningenglish.voanews.com/> (accessed January 22nd, 2025)
10. <https://learningenglish.voanews.com/z/4716> (accessed January 23rd, 2025)
11. <https://app.grammarly.com/> (accessed December 21st, 2024)
12. <https://bridge.edu/tefl/blog/teachers-favorite-esl-podcasts/> (accessed February 28th, 2022)
13. <https://study.com/academy/lesson/what-is-word-processing-software-definition-types-examples.html> (accessed February 28th, 2022)
- Dictionaries and encyclopaedias:*
14. Cobuild English Language Dictionary 2nd Edition: Helping Learners with Real English. HarperCollins, 1996. 1728 p.
15. Longman Dictionary of Contemporary English 5th Edition Longman Group Ltd, 2009. 1318 p.

CZU 811.111'373

VERBAL EXPRESSION OF HAPTIC COMMUNICATION IN ENGLISH

Stoianova Inga

PhD, Associate Professor

Free International University of Moldova (ULIM)

Chisinau, Republic of Moldova

e-mail: istoainova@ulim.md

orcid id: 0000-0003-2413-3468

Abstract. Haptics is a complex and multi-layered physical phenomenon, embracing a wide array of experiences, from the soft touch of a beloved person to the sudden jolt of a sharp impact. The importance of touch goes beyond mere physical feeling; it underpins human connections and relationships. The English language features a rich and diverse vocabulary that often conveys the intricacies of human interactions and experiences. Among the various types of verbs in this language, haptic verbs are particularly fascinating as they illustrate the idea of physical or figurative interaction and represent the connections between subjects and objects in concrete and abstract ways.

Keywords: verb, nonverbal means, haptic communication, touch, contact, manipulation, sensation, emotion, connotation.

Communication is a socially conditioned process of transmitting and perceiving information, both in interpersonal and mass communication through various channels, using both verbal and non-verbal means. Participants in communication subconsciously consider the informational value of both parts, which are integral elements of the system. Nonverbal communication, which duplicates and supports verbal one, provides untargeted transmission of any mental content (not only internal verbal, but also figurative, emotional, and motivational) [7, c. 233]. Nonverbal communication is a set of non-verbal communication means representing a system of gestures, signs, symbols, and codes used to convey a message. Expressive manifestations are encoded and decoded, and act as signs, which have a limited range of meanings and perform the function of a message.

The effectiveness of communication depends not only on how understandable the words are to the interlocutor but also on the ability to correctly and adequately interpret the information conveyed through gestures, facial expressions, body movements, pace, tone of voice, and other non-verbal means of communication. These can convey evidence about the communicator's personality, the relationship between the communicators, the participants' attitudes towards each other, and the situation in which they are involved. Experts have established that in a communicative process, about 60% to 90 % of information is transmitted using non-verbal means of communication [9, p. 176].

The study of information transmission processes should be based on linguistic and nonverbal factors. Therefore, nonverbal communication focuses on emotion regulation and facilitates smoother interpersonal interactions, message reinforcement, and cultural context, influencing message interpretation and social engagement [13, p. 265].

Haptic (tactile) communication is a form of communication through physical contact with another person. The word "*haptics*" is derived from the Greek word "*haptikos*" and refers to the biological, medical, and technical elements of touch. It is closely related to *proxemics* as both terms use space and territory to transmit messages [3]. Interaction via touch is a crucial aspect of human social development as the human skin is the largest sensory organ, and our tactile senses are composed of sensations provided by several relatively independent sensory systems - sensory and emotional mechanoreception (i.e. pain, temperature, itching and tickling) [8]. Scientists state that hands are better than eyes at recognizing and sensing objects, their size, slight curvature and slopes,

as well as proportions, or ratios of magnitudes, especially for small values of the corresponding parameters. In addition, hands are better “equipped” than any other human organ to identify the tiniest, minute movements such as vibrations [11, p. 331].

Heslin outlines five haptic categories: functional/professional, which expresses task-orientation, social/polite expressing ritual interaction; friendship/warmth renders idiosyncratic relationships; love/intimacy expresses emotional attachment; sexual/arousal refers to sexual intent. Experts identify more than 1,500 different types and forms of social tactile contacts with various meaningful connotations of touches. Tactile communication includes such types of touch as a handshake, light patting expressing approval, slap, pinch, stroke, shake, kiss, lick, hold, manage, hug, clasp, lay on, poke, freshen up, and tickle, etc. [12, p. 34].

The frequency of physical contact within a culture is significantly influenced by whether the culture is characterized as high context or low context. Research conducted by Remland and Jones on various communication groups revealed that instances of touching were infrequent in England (8%), France (5%), and the Netherlands (4%), in contrast to higher frequencies observed in Italy (14%) and Greece (12.5%). In cultures with high contact, nonverbal communication is prevalent, with physical touch serving as a primary means of expression [6]. For example, cheek kissing is a customary greeting in Latin American countries, whereas it is relatively uncommon among Northern Europeans. Conversely, low-contact cultures, including the United States, Canada, Northern Europe, Australia, New Zealand, and parts of Asia, tend to favour minimal physical interaction, limited eye contact, and indirect body orientations during conversations, as well as greater personal space. The average social distance is of 1, 2 m to 3, 65 m represents the distance for social contacts of a formal nature. In informal situations in Western Europe, the distance is 60 cm; in Eastern Europe, it is 45 cm; and in Mediterranean countries, it ranges from fingertips to elbows [9].

In a professional setting, the primary form of initial interaction among people typically begins with a handshake, which serves as a symbolic end to an exchange, acting as a physical ritual, a type of personal contact, and a formal gesture. In the Middle Eastern nations, it is quite common to greet someone with a handshake. During greetings, Arabs touch their palms to their foreheads and perform a slight bow. In Latin American countries, it is customary to make contact with a person's elbow or shoulder during an extended handshake. In China, handshakes are only accepted during formal engagements. To demonstrate their respectful demeanor towards a partner, Chinese individuals may shake the other person's hand with both hands and hold the handshake for an extended duration. In Japan, handshakes are uncommon and are reserved for rare occasions. It is crucial to remember that one should avoid grabbing the conversation partner by the wrist or elbow with the free hand, and should not place a hand on the shoulder, as the Japanese tend to dislike physical contact during communication. When discussing farewell gestures, they can vary significantly. In Spain, individuals embrace closely, whereas in France, it is customary to kiss on the cheeks. Everyone is familiar with the traditional Indian greeting and farewell - hands pressed together at the chest.

As for the British culture, it is generally quite reserved. The inhabitants of the Foggy Albion like to be given a fair amount of personal space, and may feel uncomfortable if someone sits or stands too close when other space is available. The English tend to keep about 2-3 feet between them while speaking. It is polite to maintain an arm's length distance between oneself and the person speaking. Touching is usually kept to a minimum. Family members are more relaxed and familiar with each other, so touching the arms, elbows, or hands is acceptable; women tend to be more physically affectionate with one another than men are. However, in a business environment, touching is minimal, and personal space is respected much more than in a family setting. Tapping the side of the forehead in the UK refers to the insufficient mental ability of the interlocutor [2].

Verbs as lexical units expressing any kind of action play a predominant role among the various lexical units that constitute the vocabulary of any language. English haptic verbs are essential for expressing social relationships and emotional states, as well as for forming the perception of our

physical interactions with the surrounding world. These tactile sensations are described by a complex system of verbs, each with its meanings and intensities.

The following stage of the research deals with the analysis of English haptic verbs based on modern lexicographical resources (Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary, etc.). The contextual usage of these verbs is illustrated by the extracts selected from the epic historical romance novel of American literature “Gone with the Wind” by Margaret Mitchell [5].

The semantic value of English haptic verbs embraces a variable typology based on the degree of intensity, purpose, frequency, urgency, etc. Therefore, English verbs of touch are classified into the following categories:

- Verbs of **general touch** - *to touch, to handle*, e.g., “...I know damn well they haven’t got any rye whisky that can *touch* Father’s” [5, p. 16]. “... never *handled* reins without gloves to protect the white skin of her dimpled hands” [5, p. 330].

- Verbs of **light touch** describe actions that are tender, gentle and often filled with care, alongside a hint of intensity, purpose, and emotional tone: *to stroke, to graze, to brush, to dab, to pat*, e.g.,: “She wanted to drag his head fiercely down on her shoulder, *stroke* the graying hair and cry...” [5, p. 630]. “...as Melanie called for water, for a cold towel on her head, to be fanned, to have the flies *brushed* away from her face” [5, p. 306].

- Verbs of a **firm, forceful touch** involve strength, pressure or intensity, but also the underlying emotional context of anger, urgency, and fear: *to grab, to grip, to press, to slam, to grasp, to clutch, to squeeze, to pinch, to jab, to prod, to punch, to slap, to seize*. For instance, “... and she *grasped* at the last straw floating above the shipwreck of her life... [5, p.494]. Under the arbor, the deaf old gentleman from Fayetteville *punched* India.” [5, p.94] “... she *clutched* in her hand against it unconsciously, as if she would *squeeze* it into submission” [5, p.105].

- Verbs of **sudden touch** that render fast and potentially unanticipated tangible interaction with indirect intensity or carry emotional tones of friskiness, irritation and determination include: *to poke, to jab, to prod, to tap, to flick, to bump, to slap, to snap, to thump, to knock, to jostle, to hit, to tap*. For example, “If her heart would only stop *bumping* and *drumming* and cavorting”. [5, p.302]. “She had never *struck* a slave in all her life, but now she *slapped* the black cheek with all the force in her tired arm” [5, p.303].

- Verbs of **exploratory** or **indirect touch** suggest a deliberate or incidental form of touch that does not imply full physical contact: *to probe, to grope, to fumble, to skim, to brush, to paddle, to graze, to drift, to glide, to smear, to nudge* (e.g.,: “... and leaning down carelessly, his mustache just *grazed* her cheek.” [5, p.205], “... this blustering father who carried her before him on his saddle when he jumped fences, turned her up and *paddled* her when she was naughty” [5, p.580]. “He was as small as Scarlett... and his grime-*smear*ed face was unbearded” [5, p.321]).

- **Sensory verbs** describe touch aimed at distinguishing texture, temperature, or other qualities: *to rub, to tickle, to slip, to tap, to feel* (e.g., “... and Pork, standing behind Scarlett’s chair, *rubbed* his hands together in glee and questioned” [5, p.381]. “One night soon after this, he *tapped* on Scarlett’s door long after the house was asleep” [5, p.393]).

Depending on the type of interaction they indicate, English haptic verbs may be classified into several groups: contact verbs, verbs of manipulation, and verbs of stimulation and emotion communication. However, there is no distinct division between them, as some verbs may belong to two groups depending on their connotative meaning realized in context. For example, the verb “to connect” may denote both contact and emotional communication, while “to caress” functions within the framework of stimulation and emotional rendering, etc.

Contact verbs denote basic physical interactions, encompassing actions that bring bodies or objects into proximity: *to touch, to feel, to pat, to tap, to hold, to grab, to let, to connect*. The impact of such verbs extends beyond the physical realm (*to touch the screen, to feel cold, to pat on the shoulder, to connect the wires* etc.). They also invoke emotional responses and set the tone of human relationships. For example, the verb *to touch* can evoke connotations of admiration, affection, and

intimacy, e.g., “Scarlett felt that it gave her the final finishing *touch* of elegance” [5, p. 472]; “So there’s no *touch* of the flesh in his love for you?” [5, p. 526].

The verb *to tap* can refer to a source of energy, knowledge, etc. that already exists, e.g., “Had Charles with his fumbling awkwardness and his embarrassed intimacies *tapped* any of the deep vein of passionate feeling within her” [5, p. 179]. *To connect* also serves as a bridge linking abstract ideas and human experiences, fostering a deeper understanding of social interaction, e.g., “There had been none of his usual bluster and vitality, but at least he had told a *connected* story” [5, p. 351]. When one *holds* another individual, there is an inherent implication of protection and intimacy, e.g., “Melanie began uncertainly, her fire deserting her and panic at her outspokenness taking *hold* of her” [5, p. 195], whether in a romantic sense or through platonic friendship (e.g., “He *holds* my heart in his hands”).

The use of *to let* can illustrate both permission and physical release, acting as a facilitator in both contexts, e.g., “... I mean, I’ll let the men folks do the thinking because they are so much smarter” [5, p. 195]. When the speaker releases an object (physically “*Let* them splash around in the pool for a while”) or invites someone into a discourse (figuratively, “*Let* them have the haloes” [5, p. 199]) they demonstrate a type of agency that emphasizes relationship dynamics. The verb *to pat* embodies a friendly or supportive sentiment and is often used in social scenarios where the intent is to offer reassurance rather than intimacy, e.g., “Had she a real beau at the front that no one suspected? Mrs. Merriwether sat in her carriage *patting* Maybelle’s hand” [5, p. 214].

Manipulation verbs refer to actions that involve the active engagement of the hands or body in manipulating an object; each verb carries specific connotations regarding the force and determination behind the action : *to grab, to hold, to squeeze, to shake, to press, to push, to pull, to squeeze, to rub, to pinch, to pat, to flick, to punch*. While the literal sense of the verbs refers to applying force to something or performing other physical operations, their figurative and emotional implications often suggest urgency, determination, intensity etc. For example, in the sentence “... and her hair tidy but she had always been too *pressed* by other things to really see herself” [5, p. 452] the verb *to press* suggests urgency or insistence. However, in “They were so old and had such carefully mended and *pressed* looks” [p. 500] the same verb refers to the depressed, unhappy looks of Mammy and Cookie. The unusual connotative meaning of evoking memories, beauty, and happiness from past days is expressed by the verb *to pull* in the context “Her mind *pulled* two ways, she dropped her eyes” [5, p. 771].

Stimulation verbs that pertain to actions provoking a sensory response, they provoke imagery associated with tenderness and intimacy, highlighting the connection between touch and emotional warmth: *to stroke, to caress, to massage, to brush*. The action of physical touch expressed by the verb “to caress” is omitted in the situation “But always, Melanie was at his side, her eyes *caressing* him adoringly, always friends and neighbors and relatives were in the house” [5, p. 226], acquiring the semantic nuance of emotional intimacy, a deep feeling of connection and a strong relationship.

The Cambridge Dictionary states the verb *to brush* means “to remove or improve the appearance of something using your hand or a brush”, a meaning that is metaphorically transferred in the context when Scarlett was staying with Melanie during the childbirth “All her efforts seemed futile, for while she *brushed* them from Melanie’s moist face” [5, p. 305]. The image of sympathy is felt in “She *stroked* the black head gently and said: “There! There” [5, p. 805], where the verb *to stroke* besides its primary meaning of rubbing gently in one direction acquires the nuance of tenderness and care, which is emphasized by the adjective “gently.”

Emotional communication verbs embody not only physical actions but also emotions and feelings: *to hug, to kiss, to embrace, to caress etc.* Emotional communication verbs related to touch encompass a rich array of meanings that extend beyond the physical sphere. They serve as an important channel for conveying feelings, displaying the intricate features of human relationships and the profound influence of physical interactions.

The context in which these verbs are applied can affect their connotations significantly. For example, a *tap* on the shoulder in a crowded setting may just serve as a prompt for attention, whereas

the same action in a quiet, intimate setting may express familiarity and connection, e.g., “Tapping him lightly on the arm with her folded fan, she turned to start up the stairs” [5, p. 85]. The verb *to hug* connotes comfort and affection, e.g., “She wanted to catch him by the shoulders and *hug* him to her” [p. 440].

The connotational semantic value of the verb *to kiss* may express love (e.g., “If it were only dark and he had the courage of shadows and could *kiss* her hand and say the things he longed to say” [p. 109]), respect (e.g., “Yes, indeed,” she said automatically and, pressing a light kiss on the hand, laid it back on the bed [5, p. 846]), or farewell (e.g., “Give me a kiss, Scarlett. Frank won’t mind and I may never see you again. [5, p. 539], “Aren’t you going to kiss me good-by?” she whispered, mindful of the ears of the house [5, p. 701]).

In conclusion, nonverbal communication plays an important role in the communication process, complementing, enhancing, and even contradicting it. Touch includes physiological movements and conventional gestures, which have specific conditions for their applicability, contributing to the strengthening or weakening of the communicative process. Touch can serve the following functions expressed by haptic verbs in their primary and secondary (connotative) meanings: to express friendship, involvement, and care towards the recipient; to reflect an intimate relationship with the recipient; to establish contact between the person gesturing and the recipient, drawing the recipient's attention to someone or something; and to reflect the dominant position of a person on a certain scale. However, behavior-involving touch depends on a range of factors, such as culture, gender, age, social status, and personality type. Within each culture, there are haptic rules delimited by its traditions and customs.

The dual nature of English haptic verbs (comprising both concrete actions and conceptual relationships) increases the expressive power of the language, making it an effective instrument for sharing human experiences. The thoughtful and deliberate application of haptic verbs can enhance communication clarity, enrich stories, and strengthen personal connections. Therefore, these verbs not only express physical engagements but also capture the complexities of human relationships, exposing the deep connection between language and experience in detail.

Bibliography:

1. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/> [Date of access: 14.01.2025].
2. Culture Crossing Guide. Available at: https://guide.culturecrossing.net/basics_business_student_details.php?Id=9&CID=215 [Date of access: 12.01.2025].
3. Haptic Communication. Available at: <https://www.communicationtheory.org/haptic-communication> [Date of access January 15, 2025].
4. Heslin R. Steps toward a taxonomy of touching. Paper presented to the annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, IL, 1974.
5. Mitchell M. *Gone With the Wind*. Time Warner Company, 1993. 868 p.
6. Remland, M. S.; Jones, T. S.; Brinkman, H. Interpersonal Distance, Body Orientation, and Touch: Effects of Culture, Gender, and Age. In: *The Journal of Social Psychology*. 135 (3), 1995 pp. 281–297.
7. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Москва: Олма-пресс. 2004. 455с.
8. Варламов В.А., Кравченко А.В. et alii. Язык прикосновений: биологические аспекты тактильного восприятия и особенности тактильных коммуникативных сигналов. Режим доступа: https://vja.ruslang.ru/sites/default/files/articles/2020/2/2020-2_75-92.pdf Дата обращения: 10.01.2025.
9. Гарькавец С. А. Психология невербального общения. Северодонецк : Изд-во «Петит», 2015. 214 с.
10. Корельская М. Особенности невербального общения в разных странах. Режим доступа: <https://orator.biz/library/oratorical/osobennosti-verbalnogo-obshcheniya-v-raznykh-stranakh/>

Дата обращения: 12.01.2025

11. Крейдлин Г. Е. Национальное и универсальное в семантике жеста. Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М.: Индрик, 1999. 424 с.

12. Нэпп М. Невербальное общение. СПб. : «прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. 256 с.

13. Пантелеева И.В., Рыло Т.В. Невербальные компоненты коммуникации как постулат качества речевого общения будущего инженера. Режим доступа: <https://rep.bsatu.by/bitstream/doc/6353/1/Panteleeva-I-V-Verbalnye-komponenty-kommunikacii.pdf> Дата обращения 12.01.2025

УДК 338.43

METAPHORS AND EMOTIONS: OVERCOMING DIFFICULTIES IN TRANSLATION

Țaulean Micaela

PhD, Associate Professor
Alecu Russo Balti State University
Balti, Republic of Moldova
e-mail: mtaulean@yahoo.com
orcid id: 0000-0003-0622-3654

Abstract. Metaphors are essential linguistic tools that shape how emotions are conceptualized and communicated across cultures. However, translating emotion-related metaphors poses significant challenges due to the deeply rooted cultural, cognitive, and linguistic nuances that influence their meaning. This study explores the complexities of translating emotion-based metaphors, focusing on the interplay between linguistic structures and cultural context. This paper aims to contribute to the field of translation studies by offering insights into the nuanced relationship between metaphors, emotions, and cultural expression, ultimately enhancing cross-cultural communication.

Keywords: emotion-based metaphors, linguistic tools, emotional experiences, translation studies, cross-cultural communication.

Introduction

Emotion in language is crucial to human life and perception. Extensive research indicates that language is essential in the understanding, experience, and expression of emotions. It is a primary tool for individuals to communicate their emotional experiences. Emotions like *happiness*, *anger*, *excitement*, and *sadness* are conveyed through words that represent these feelings. From the psychological constructionist perspective, emotions arise when internal and external sensations are combined with knowledge of emotional categories. Language, which organizes information into these emotional categories, helps in describing and expressing emotional states. Additionally, language has the power to shape emotional experiences. By articulating emotions, individuals can influence brain activity and regulate their emotional states. Thus, emotion in language is a key element of human experience. Language not only helps in expressing and understanding emotions but also affects how these emotional experiences are perceived and interpreted.

While emotions result from intricate neurobiological processes in the brain, they can be made more meaningful and manageable through expression and regulation via language. Studies indicate that language can serve as a tool to alter emotions after they have arisen. Emotion regulation, which involves strategies people use to consciously amplify or diminish their emotional experiences, is distinct from emotion generation, and language plays a significant role in regulating emotions. Verbal or written expression of emotional experiences allows individuals to better understand their emotions and aids in communicating them with others. Furthermore, language itself is a tool for emotion regulation. It has long been recognized that articulating feelings is a form of

emotional regulation, helping to alleviate long-term distress linked to traumatic experiences. The meaning and expression of emotion in language, which is a cultural phenomenon deeply influencing people's lives, can differ across cultures. While some consider emotions to be universal, others argue that cultural environments shape emotional experiences. Emotions are cultural phenomena because we learn them through culture. At birth, we cannot clearly identify our emotions; we can only distinguish between pleasant and unpleasant experiences. Through social interactions, we come to categorize and experience emotions.

Aspects like culture, language, and geography impact the variety of emotional experiences. For example, the concept of shame holds different meanings in various cultures. While Western societies often see shame as a negative emotion, other cultures view it as a sign of humility and proper conduct, reflecting an understanding of one's role in the world. Recognizing cultural differences and the diversity of emotion in language is essential for effective communication and cultural adaptation. Adjusting to a foreign culture and language environment requires careful observation and learning to understand the meanings and expressions of emotions.

Emotions and translation

Every language is a living system governed by specific rules, making it impossible to define emotions in a language with absolute clarity. This uniqueness and complexity contribute to the challenges of translation. In daily life, emotions often carry social meanings that extend beyond their dictionary definitions. The primary task of a translator is to balance the grammatical structure of the language with its cultural context, requiring a deep understanding of both grammar and societal cultural habits. Finding the cultural equivalent of an emotionally clear expression in the source language can be particularly challenging, not only for translators but also for linguists.

The meanings that emotions acquire in language are crucial for translation services, especially in global translation and localization efforts. To effectively reach a local audience, it's essential to understand how emotions are expressed and perceived within their culture, beyond merely speaking their native language. Different cultures may use unique words to express emotions, and certain emotions might not have direct equivalents in other languages. For example, a word used to describe a specific emotion in the source language might not exist in the target language. Thus, for a translator to effectively translate a text from the source language to the target language, a strong grasp of grammar and grammar rules is insufficient. Successful translation also requires accurately reflecting the cultural influences present in the language.

Translation is one of the most complex cognitive activities related to language in humans. It involves problem-solving and frequently demands creative language solutions and the retrieval of specialized knowledge. These demands of translation as a communicative task make it difficult to study the impact of emotions on translation performance. This difficulty arises because there is currently no scientific consensus on the definition of emotions, as they are often intertwined with concepts like *mood*, *temperament*, *personality*, and *disposition*.

Basic Terms

Within the category of descriptive emotion words, the terms can be classified as "more or less basic." Speakers of a given language often perceive some emotion words as more fundamental than others. In English, the more basic emotion terms include *anger*, *sadness*, *fear*, *joy*, and *love*. Less basic terms include *annoyance*, *wrath*, *rage*, and *indignation* for *anger*, and *terror*, *fright*, and *horror* for *fear*. "Basicness" can refer to two different concepts. First, it can mean that certain words occupy an intermediate level in a vertical hierarchy of concepts, as described by Rosch. For instance, *anger* is considered more basic than *annoyance* or *emotion*. This is because *anger*, as a "basic-level" emotion category, falls between the superordinate category of emotion and the subordinate category of annoyance. Levels of emotion terms in a vertical hierarchy were presented and described by Zoltan Kovecses (2005) in "*Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*":



Thus, sensory elements in categorizing human experience offer a way to describe language. However, focusing on a single word provides a limited perspective and does not reveal significant truths about the language as a whole.

Metaphor and other figurative language play a significant role in shaping how we think about emotions. They do more than merely reflect a preexisting, literal reality; they actively create and constitute our emotional reality. Metaphors influence how we conceptualize and experience emotions. For instance, expressions like "*boiling with anger*," "*being swept off one's feet*," "*building a relationship*," and "*being madly in love*" do not just describe emotions; they frame them in vivid, relatable terms that affect our understanding and experience of these feelings. "Boiling with anger" suggests an intensity and physical sensation, making the emotion feel almost tangible. "Being swept off one's feet" implies a sudden, overwhelming feeling of love or admiration. "Building a relationship" conveys the idea of gradual, deliberate effort in forming connections. "Being madly in love" captures the notion of love as a consuming, irrational force. These metaphors shape our perceptions and experiences of emotions, influencing how we process and express them. They highlight the interplay between language and emotion, demonstrating that figurative language is consequential in constructing our emotional realities.

Metaphors convey the images, feelings, values, and thought patterns embedded in our cultures, as Mittelberg [1, p.34] explains, referencing Dirven, Wolf, Poltzenhagen, and Kövecses, who also support this view. Additionally, metaphor is grounded in similarity, relying on cross-domain correlations in our experiences, which create the perceived similarities between the two domains within the metaphor.

In her overview of current translation process research, Rojo [2017, 6, p.12] highlights the findings of various scholars regarding the impact of emotions on translation performance:

Emotions in the source text may influence aspects of verbal creativity in translation.

- The emotional valence of words and expressions can significantly affect the time translators need to find a suitable translation.
- Different-valence emotions may differently impact the translation process, with positive emotions enhancing creativity and negative emotions improving meaning accuracy.
- Although more errors are generally made under high time pressure, having sufficient time does not always guarantee error-free work.
- Personality traits (such as intuition, emotional intelligence, or resilience) and professional expertise (such as metacognitive abilities or external recognition) may be crucial in regulating emotions and predicting translation and interpreting performance.

Strategies and difficulties in translating metaphors

The problem of preserving imagery in a fiction text in translation from English into Romanian or Russian remains one of the most controversial issues today. The translation of metaphor is particularly difficult, as its 'transition' from one language to another requires the translator to take into account its evaluative, nominative and aesthetic components. Therefore metaphor, the specificity of author's use and its translation from one language to another deserve separate attention in a number of scientific studies. The phenomenon of metaphor is considered in logical-philosophical, linguistic, cognitive and stylistic aspects.

The use of figures of speech in works is a kind of ‘indicator’, an individual-authorial marker of style, recognisable by admirers of a writer's talent. In this regard, the translator faces a difficult task - to ‘introduce’ a foreign-language metaphor into the translated text in such a way that the main goal of the author of the original text is fully preserved. According to A. S. Nazin, “such a replacement helps to preserve the level of expression of the original and make the translation more idiomatic”, besides, “the importance of a correct approach to the study of methods of metaphor translation is conditioned by the need to adequately convey figurative information and recreate the stylistic effect of the original in translation” [5, p.41].

There are several approaches to the classification of metaphor translation techniques. While translating literary texts with our students, we appealed to the classifications of V. N. Komissarov and Y. I. Retsker. V. N. Komissarov speaks about metaphor translation based on *the same image*, on another similar image, about *literal metaphor translation* and about *non-metaphorical explanation*. Retsker identifies four ways of transferring metaphors: *equivalent correspondences*, *variational correspondences*, *transformation* and *calque*.

To prevent creative stagnation, Agatha Christie cultivated the habit of working on multiple books simultaneously. Although she came from a privileged upper-class English background, her writing was characterized by simplicity, using clear language that appealed to a wide audience. Despite its straightforward style, her stories captivated readers with intricate plots and subplots, challenging them to uncover the culprit before the narrative concluded. Agatha masterfully controlled the pacing, guiding readers through her tales at a deliberate speed that heightened the dramatic tension. She heavily relied on dialogue, not only to vary the pacing but also to build suspense. Her works often began with rich descriptions, which gradually gave way to character interactions and conversations. With concise sentences and brisk dialogue, she skillfully propelled readers toward a consistently engaging finale.

A. Christie often uses metaphorical constructions to show the attitude of the main character to the circumstances, to highlight some detail in the investigation of the case or to present the situation from a more interesting point of view, i.e. without the use of various tropes these works would be unremarkable and uninteresting for readers. For example, in “Evil Under the Sun”, the translator Saksin S.M. uses full equivalence to translate the descriptions of the main character's feelings towards Arlene: You couldn’t just *elevate your nose* with a sniff of moral superiority and dismiss her from your mind [10, c. 23]. (Надо *задрать вверх нос* с чувством морального превосходства и выбросить ее из своей головы [3, c. 28]). The variants of our students while translation this sentence:

S1 - Вы не могли просто *задрать нос с чувством морального превосходства* и выкинуть ее из головы.

S2 - Nu puteai pur și simplu *să-ți ridici nasul cu un aer de superioritate morală* și s-o elimini din mintea ta.

Applying to Merriam-Webster online dictionary we found that “*nose up*” as intransitive verb means *to head up, elevate the nose* (like in “the airplane *nosed up* into the sky”).

It is worth mentioning that emotional expressions involving the nose are moderately common. *Nose-related expressions* are distinctly associated with *negative interpersonal emotions*, such as anger or sullenness, as well as subtler feelings like moodiness. They also convey *negative social traits, including selfishness, stubbornness, and greed*. Additionally, a few expressions involving the nose signify *shame*, another *social emotion*. In these aspects, the nose aligns closely with the head and forehead. However, in terms of metaphors, nose expressions share certain features with those linked to the eyes.

To sum up, the analysis of translation solutions shows that translators should use all possible ways of translating metaphor from English into Romanian or Russian: equivalent correspondence, translation based on another similar image, literal translation. Following the law of “preservation of metaphor”, the translator is able to express the imagery and stylistic effect of metaphor in the target language without contradicting the main intention of the author of the works.

References:

1. Mittelberg, I., Farmer, T.A., & Waugh, L. R. 2007. *They actually said that? An introduction to working with usage data through discourse and corpus analysis*. In M. Gonzalez-Marquez, I. Mittelberg, S. Coulson & M. J. Spivey (eds.) *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 20-52.
2. Kövecses, Z. 2005. *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge, MA/New York: Cambridge University Press.
3. Rojo López, Ana & Marina Ramos Caro. 2016. *Can emotion stir translation skill? Defining the impact of positive and negative emotions on translation performance*. In Muñoz Martín, Ricardo (ed.), *Reembedding Translation Process Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
4. Кристи А. *Зло под солнцем*/А. Кристи. – М.: Имидж, 2021. -190 с. ISBN 978-5-04-18232-8
5. Назин А. С. *Сопоставительное исследование метафор в романе Дж. Р. Р. Толкина "Хоббит, или Туда и обратно" и его переводах на русский язык: дис. ... канд. филол. наук / А. С. Назин. – Екатеринбург, 2006. – 202 с.*
6. Rojo, A. 2017. *The Role of Emotions*. In J.W. Schwieter and A. Ferreira (eds.), *The Handbook of Translation and Cognition*. <https://doi.org/10.1002/9781119241485.ch20>
7. Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling Zoltan Kovecses https://assets.cambridge.org/97805216/41630/excerpt/9780521641630_excerpt.pdf
8. Agatha Christie, *Evil under the Sun* https://detective.gumer.info/anto/christie_58_2.pdf
<https://ru.scribd.com/book/168907394/Evil-Under-the-Sun-AHercule-Poirot-Mystery>
9. Poirot “Evil under the Sun” <https://www.youtube.com/watch?v=g1niixkKb-Q>
10. Marriam-Webster online dictionary <https://www.merriam-webster.com/dictionary/nose%20up>

УДК 81'1

CULTURAL INSIGHTS THROUGH SIMILES: A GERMAN PERSPECTIVE

Hîrbu Stella

Ph.D in Philology, university lecturer
Academy of Economic Studies of Moldova
Chișinău, Republic of Moldova
e-mail: stella.hirbu@ase.md
orcid id: 0000-0002-1896-628X

Abstract. This article explores the role of similes in the German language as cultural markers, offering a window into the values, perceptions, and cognitive frameworks of German-speaking communities. Similes, as figures of speech that compare one thing to another, are not only linguistic tools but also deeply embedded in the cultural and social contexts of a language. By analysing a selection of commonly used German similes, this study examines how they reflect key aspects of German identity, societal norms, and historical influences. It further explores the connection between language and culture through the lens of cognitive linguistics and cultural relativity, highlighting how similes reveal both universal human experiences and culturally-specific concepts. Comparisons with similes in other languages are made to highlight the distinctiveness of the German worldview. Ultimately, this article illustrates how similes are not just colourful expressions, but powerful vehicles for understanding the deeper cultural values that shape the German perspective on life, relationships, and society.

Keywords: similes, German phraseology, cognitive linguistics, cultural relativity, intercultural communication.

Introduction

“The correlation and interaction between language, thought and culture is one of the central issues in modern linguistics, with profound implications for understanding cultural identity and how language and culture influence each other” [3, p.154]. Language is not merely a system of communication; it is a reflection of the values, thought processes, and cultural norms of a society. “The idea that each language offers a unique perspective on the world, reflected in specific semantic structures, was first promoted by the linguist W. von Humboldt and further developed in the framework of the “linguistic relativity hypothesis” formulated by E. Sapir and B. L. Whorf. This hypothesis emphasises the importance of language in shaping an individual’s perspective on reality, based on the claim that people, through the prism of their mother tongue, perceive the world differently” [4, p.21].

One of the most fascinating ways in which language reveals cultural insights is through the use of similes – figures of speech that compare two different things to highlight similarities. Similes, often deeply rooted in cultural context, provide a unique window into the worldview of a society. In the case of the German language, similes offer a particularly rich source of cultural insights, reflecting the historical, societal, and cognitive aspects of German-speaking communities. The German language, with its long literary and philosophical tradition, provides a wealth of similes that convey more than just linguistic creativity. They reveal the German approach to nature, relationships, work, and even self-perception. The use of similes in everyday speech, literature, and media often mirrors the collective mindset of the society, offering subtle yet profound insights into how Germans perceive the world around them. From the metaphor of “*wie ein Fels in der Brandung*” (like a rock in the surf) to “*wie ein Fisch im Wasser*” (like a fish in water), German similes reflect a cultural affinity for stability, order, and nature.

This article examines how German similes serve as cultural markers, offering insights into German identity, values, and social dynamics. By analysing common similes, the study reveals how these expressions reflect cultural attitudes toward work, relationships, and personal traits. Through the lens of cognitive linguistics and cultural relativity, the article highlights the connection between language and culture, demonstrating that similes are not merely linguistic devices, but powerful reflections of German society and worldview. The data for this study, collected from a variety of sources, include digital corpora (www.dwds.de etc.) German literature, media, and everyday speech, ensuring a broad and representative sample of commonly used similes. By combining *content analysis*, *contextual analysis*, and *comparative analysis*, this methodology aims to offer a comprehensive understanding of how German similes both shape and are shaped by the cognitive and cultural fabric of German society.

Theoretical Framework

Similes are more than just tools for vivid expression. They are complex linguistic phenomena that operate on both cognitive and cultural levels. They enable speakers to communicate abstract ideas through concrete comparisons, creating a bridge between the familiar and the unfamiliar. By analysing similes, we can explore how language functions as both a vehicle for thought and a mirror of society. To understand the cultural significance of similes in the German language, it is essential to ground the analysis within relevant linguistic and cultural theories. This section explores two key theoretical concepts: *cognitive linguistics* and *cultural relativity*, which help us analyse how similes function as cultural markers in language.

The Cognitive Linguistics Perspective

Cognitive Linguistics (CL), as proposed by Lakoff and Johnson, argues that language is not a neutral medium for transmitting pre-existing ideas; rather, it actively shapes and is shaped by human thought processes. According to this view, linguistic structures – such as metaphors, similes, and other figurative expressions – are deeply intertwined with how we conceptualize the world. The central argument in cognitive linguistics is that language reflects not only the physical world but also mental patterns that arise from our experiences, emotions, and interactions [5, p.10-13].

Metaphor plays a fundamental role in shaping human cognition, influencing not only how we think but also how we express abstract concepts through language. Lakoff and Johnson argue in their seminal work *Metaphors We Live By* that metaphor is not merely a stylistic device but a cognitive mechanism through which humans structure their understanding of the world [5, p.3-5]. Within this framework, idioms – and particularly comparative idioms, like similes – serve as linguistic manifestations of conceptual metaphors, providing insight into the cognitive patterns and cultural values of a speech community.

In the context of similes, cognitive linguistics emphasizes that these comparisons are grounded in human experiences and the need to categorize and make sense of the world. For instance, German similes like “*wie ein Fels in der Brandung*” (like a rock in the surf) or “*wie ein Fisch im Wasser*” (like a fish in water) do not merely serve as colourful expressions, but reflect cognitive structures that prioritize concepts such as *stability*, *security*, and *harmony with nature*. In these examples, the similes mirror deeply ingrained societal values in Germany, where *reliability*, *strength*, and a close *relationship with nature* are highly prized.

Cognitive linguistics further suggests that metaphors and similes help shape individuals’ mental models of the world. According to Dirven, this conceptualization process is influenced by culture. For example, the German preference for solid, enduring imagery in similes e.g., “like a rock” might reflect the cultural importance placed on *stability* and *perseverance*, qualities emphasized throughout German history and society (2, p.127-130). Through this lens, similes become windows into the German cognitive and cultural worldview.

The Cultural Relativism Perspective

The theory of *cultural relativity*, introduced by anthropologist Franz Boas (1911), argues that human behaviour, language, and thought cannot be understood outside the cultural context in which they occur. This theory challenges the idea of universal cultural values and instead emphasizes that each culture develops its own conceptual frameworks for understanding the world [1, p.145-147]. According to cultural relativism, linguistic expressions – like similes – are profoundly shaped by the norms, values, and historical experiences of the people who use them.

In this regard, similes in the German language are not merely linguistic devices; they are culturally specific expressions that reflect the unique worldview of German speakers. For example, the frequent use of nature-related similes in German – such as “*wie ein Fisch im Wasser*” (like a fish in water) – reflects a historical and cultural connection to the natural world. This bond has been shaped by various philosophical movements, which emphasized the symbiotic relationship between humans and nature. Consequently, the prevalence of nature-based similes in the German language can be interpreted as a reflection of Germany’s cultural identity, which has long valued a harmonious integration with the environment.

The simile “*wie ein Fisch im Wasser*” specifically denotes a state of *complete comfort*, *familiarity*, or *adaptation* to a particular environment or situation. It metaphorically suggests that the individual, much like a fish in its natural aquatic habitat, operates with ease, fluency, and effortlessness within a given context. This expression is used to describe individuals who exhibit a high level of competence, confidence, or proficiency, as they are fully integrated and in harmony with their surroundings. The simile reflects a cultural value that emphasizes *natural aptitude* and *ease in one’s environment*, often associated with the ability to navigate complex social, professional, or personal situations effectively.

The concept of cultural relativism highlights that the meanings of similes and metaphors are not universal across all languages, especially those from geographically distant cultures. For example, certain similes may differ significantly in meaning based on historical, social, and environmental contexts. However, European languages – particularly those within the Indo-European family – tend to share common conceptual metaphors, due to intertwined historical experiences, shared cultural influences, and long-standing interconnections through trade, philosophy, and religion. This results in similar figurative expressions across languages like English,

German, French, Russian, Romanian etc., particularly those involving animals and nature-based metaphors. Similar expressions can be found in other European languages, though the cultural significance may vary. In English, the simile “*like a fish out of water*” carries an opposite meaning, typically used to describe someone who feels uncomfortable or out of place in a particular situation. However, the similar version of this simile in English would be “*like a duck to water*”, which conveys the idea of being effortlessly suited to a situation or role. In Romanian, the equivalent expression “*ca peștele în apă*” and Russian simile «как рыба в воде» mirror the German idiom, reinforcing the concept of comfort and suitability within one’s environment. Similarly, in French, the phrase “*comme un poisson dans l’eau*” shares the same meaning, further indicating a widespread cultural association between humans and nature in these linguistic contexts.

Thus, while similes and metaphors in distant cultures can vary greatly, European languages show considerable similarity due to shared cultural histories and cognitive processes, highlighting the interconnectedness of these languages and their common conceptual frameworks.

Analysis of German Similes

The use of similes in German phraseology aligns with fundamental conceptual metaphors that shape the way individuals conceptualize attributes such as *intelligence*, *strength*, *honesty*, and *reliability*. These metaphors, deeply embedded in the linguistic fabric of the language, influence not only how these attributes are perceived but also how they are communicated within the cultural context. Some of the prominent conceptual mappings that we will examine include:

- Intelligence as Craftiness
- Strength as Natural Power
- Honesty as Transparency
- Quality as Reliability
- Punctuality as Predictability, among others.

These conceptual metaphors provide a framework for understanding how similes in German are not merely linguistic devices but also reflect the cognitive processes and cultural values that inform the society’s worldview.

Intelligence is Craftiness

The simile “*schlau wie ein Fuchs*” (*smart as a fox*) exemplifies how intelligence is often linked to *craftiness*, *adaptability*, and *strategic thinking*. The *fox* has long been a symbol of cleverness in European folklore, appearing in German literature as early as the medieval fable *Reineke Fuchs*, where the *fox* outsmarts more powerful animals through deception and wit. Unlike other cultures where intelligence may be associated with wisdom or academic knowledge, this idiom reflects a pragmatic and strategic view of intelligence, emphasizing resourcefulness over pure intellect.

Comparable idioms exist in other languages, such as English (*cunning as a fox*) and Russian (хитрый как лиса) but the German usage often conveys a positive connotation, valuing strategic thinking and problem-solving abilities.

Strength is Natural Power

Physical power and endurance are frequently expressed through animal-based metaphors in German idioms. The phrase “*stark wie ein Bär*” (*strong as a bear*) reflects the cultural association of strength with natural resilience and physical endurance. *Bears* have historically been perceived as symbols of power and dominance in Germanic mythology, where they represented warriors and protectors.

In contrast to cultures where strength might be compared to an *ox* (English: *strong as an ox*) or a *bull* (Romanian: *puternic ca un taur*), the German idiom’s reliance on the *bear* metaphor suggests a *connection to nature*, *survival*, and *robustness* rather than mere brute force. This aligns with the German appreciation for *discipline*, *resilience*, and *durability*, as seen in phrases such as “*haltbar wie eine (deutsche) Eiche*” (*durable as a German oak*). This simile is another example

where the cognitive and cultural functions of similes intersect. The *oak tree* is a symbol of *resilience* and *endurance*, reflecting the cultural ideal of steadfastness and strength, both physically and metaphorically. The oak's durability and longevity serve as metaphors for the German cultural narrative of overcoming adversity and enduring hardship. In this case, the oak represents not just physical attributes but cultural ideals of stability, hard work, and persistence.

Honesty is Transparency

The simile "*klar wie Klopfbühe*" (*clear as dumpling broth*) reflects the conceptual metaphor of clarity representing *truthfulness* and *honesty*. The notion that something transparent is truthful and easy to understand is a common cognitive model across many languages, but the specific reference to *Klopfbühe* (dumpling broth) is culturally unique to German phraseology.

Historically, *clear broth* has been associated with proper preparation and refinement in German cuisine, where achieving clarity in broth was considered a sign of skill. This idiom extends that idea to communication, implying that honesty and truth should be uncomplicated, straightforward, and immediately comprehensible. The English, Russian, and Romanian equivalents: "*clear as day*", «ясно как белый день», "*clar ca bună ziua*" lack the culinary reference but convey a similar underlying conceptual metaphor.

Quality is Reliability

For example, the simile "*zuverlässig wie ein Schweizer Uhrwerk*" (reliable as a Swiss watch) highlights the cultural ideal of precision and reliability. The reference to Swiss watches – aglobally recognized symbol of accuracy and efficiency – serves to reinforce the German value placed on meticulousness and dependability. This simile goes beyond describing punctuality. It reflects an ideal that permeates various aspects of German life, from professional settings to interpersonal relationships.

Punctuality is Predictability

Similarly, similes such as "*pünktlich wie die Eisenbahn*" (as punctual as a train) emphasize the cultural obsession with time and order. Trains, with their fixed schedules and predictability, embody a cultural commitment to structure and timeliness. These similes are embedded in the social psyche, teaching members of German society from an early age the importance of being on time, prepared, and efficient.

This integrated approach allows us to see that German similes are more than just creative expressions; they are cognitive and cultural constructs that reveal much about the society that produces them. By analysing German similes through these theoretical lenses, we gain a deeper understanding of the German worldview, including its emphasis on stability, nature, and interpersonal relationships.

Similes as Cultural Artifacts and Their Evolution in Modern German Discourse

The analysis of German similes has revealed the profound connection between language and culture. These linguistic expressions not only provide insights into the cultural values and cognitive processes of German speakers but also serve as tools for perpetuating and reinforcing cultural identity. In this section, we explore how the use of similes contributes to the ongoing construction of cultural identity and how these expressions are evolving in response to contemporary social and cultural changes.

The cultural meanings embedded in similes are not static but evolve through repeated use in everyday language. They become *cultural signifiers* that encode the collective memory of a society, influencing how individuals understand their world and place within it.

For instance, the simile "*zuverlässig wie ein Schweizer Uhrwerk*" (as reliable as a Swiss watch) has endured as a symbol of *efficiency* and *precision*, reflecting the longstanding reputation of German-speaking countries for high-quality craftsmanship. By consistently employing such expressions, speakers not only communicate a concept but also reinforce the cultural ideals of reliability and quality that are central to German-speaking identities. Through repeated use, such similes act as cultural touchstones, continuously reinforcing the values that define a society and

fostering a sense of shared cultural understanding. They play a key role in maintaining social cohesion and cultural continuity, emphasizing the idea that these values are both enduring and central to national identity.

The recent presented simile “*pünktlich wie die Eisenbahn*” (as punctual as a train) traditionally reflects a core cultural value in Germany: *punctuality*. The comparison to the *train* – a symbol of *precision*, *order*, and *reliability* – has long embodied the national ideal of *efficiency* and *timeliness*, central elements of both everyday life and the German work ethic. This simile has been widely used to highlight the expectation that trains, especially within Germany’s renowned Deutsche Bahn (DB) system, should operate with remarkable punctuality.

However, in the context of modern society, especially amid frequent strikes and disruptions within Deutsche Bahn (DB), this simile can take on an ironic or opposite meaning. The widespread labour strikes within DB in recent years, often stemming from disputes over wages, working conditions, and labour rights, have caused significant delays, cancellations, and interruptions to train schedules. This disruption creates a stark contrast to the ideal of punctuality that the simile invokes. In this context, the use of “*pünktlich wie die Eisenbahn*” may evoke criticism or frustration rather than admiration. The simile, once a symbol of pride, might now serve to highlight the gap between the traditional ideal of punctuality and the reality of unreliable public transport. For many, especially those affected by the strikes, the phrase could be interpreted with irony or even sarcasm, as it is no longer an accurate reflection of the service provided by the Deutsche Bahn.

Thus, in the modern context, this simile has the potential to highlight societal tensions and frustrations with infrastructure failures and the consequences of labour unrest. It may even reflect a deeper disillusionment with institutions once considered symbols of German efficiency. This evolution of the simile points to a broader reflection of cultural contradictions in contemporary Germany. While punctuality remains a valued trait, the social realities of a modern, interconnected, and often overworked society can lead to conflicting messages. The simile’s use in everyday discourse may therefore shift, as it becomes tied not only to ideas of precision and order, but also to the disruptions and compromises that characterize the modern German experience.

In conclusion, the evolving use of this simile underscores how language can reflect the changing dynamics of society. It demonstrates the power of similes to mirror cultural tensions, shifting values, and societal contradictions, offering a glimpse into how language and culture evolve in response to modern challenges.

The changing nature of similes: from traditional to modern usage

Similes evolve in response to societal changes, and the traditional comparisons that once anchored German cultural identity are now being reevaluated in light of shifting values. While older similes emphasized traditional values such as hard work, and resilience, contemporary German discourse increasingly incorporates elements that reflect individualism, flexibility, and global interconnectedness.

A notable trend in contemporary German similes is the transition from traditional patriarchal imagery to more inclusive and progressive references. For example, older similes such as “*stark wie ein Ochse*” (as strong as an ox) and “*hart wie ein Fels*” (as hard as a rock) may now be interpreted as reflecting outdated notions of physical labor and stoicism. In contrast, newer expressions like “*smart wie ein Laptop*” (as smart as a laptop) and “*flexibel wie ein Yoga-Meister*” (as flexible as a yoga master) emphasize qualities such as intellectual agility, mental well-being, and adaptability, which are increasingly valued in modern society.

Furthermore, modern similes that emphasize emotional intelligence and personal well-being are gaining traction in German society. Phrases such as “*gelassen wie ein Zen-Meister*” (as calm as a Zen master) or “*offen wie ein Buch*” (as open as a book) reflect the growing societal focus on mindfulness, mental health, and emotional transparency. These expressions align with a cultural shift toward self-awareness, emotional balance, and the importance of mental health in the broader context of well-being.

These shifts highlight how similes both reflect and shape cultural changes. As societal concerns evolve – toward environmentalism, technology, well-being, and individual rights – similes adapt to encapsulate these new values. The ongoing transformation of similes mirrors broader shifts in German society, offering a valuable lens through which to understand how language evolves alongside cultural transformation.

Conclusion

In conclusion, similes in the German language serve as profound cultural markers, offering valuable insights into the country's historical, cognitive, and cultural landscape. They not only reflect enduring values such as precision, reliability, and resilience but also play a pivotal role in the ongoing construction and evolution of German cultural identity. Similes, as linguistic units, encapsulate core societal ideals and serve as vehicles for transmitting cultural heritage across generations. However, they are not static; rather, they evolve in response to the dynamic forces shaping contemporary society. The shift toward globalized, and more inclusive values is reflected in the emergence of new metaphors and similes, which increasingly highlight themes of individualism and technological advancement.

Similes, therefore, function as both reflections of historical contexts and indicators of future shifts. As dynamic linguistic tools, they offer valuable insights into the interplay between language and cultural transformation. The evolution of German similes, in particular, provides a distinctive framework for understanding the processes through which collective identities are constructed, negotiated, and redefined in an ever-evolving societal landscape.

References:

1. BOAS, Franz. *The Mind of Primitive Man*. United States, Greenwood Press, (1911)1983. p. 254
2. DIRVEN, René; VERSPOOR, Marjolijn H. *Cognitive exploration of language and linguistics*. John Benjamins Publishing, 2004, p. 277
3. HÎRBU, Stella. Corelația și interacțiunea dintre *limbă, gândire și cultură*: abordări teoretice. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe Umanistice)*, 2024, nr. 4(184), pp. 154-163. ISSN 1811-2668.
4. HÎRBU, Stella. Considerații privind apariția și dezvoltarea conceptului „tablou lingvistic al lumii”. In: *Intertext*, 2023, nr. 2(62), pp. 21-28. ISSN 1857-3711. DOI: <https://doi.org/10.54481/intertext.2023.2.01>
5. LAKOFF, G., & JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. University of Chicago Press, (1980) 2008. ISBN0-226-47099-7
6. The Digital Dictionary of the German Language (DWDS) <https://www.dwds.de/>
7. The Reference Corpus of Contemporary Romanian Language (CoRoLa) <https://corola.racai.ro/>
8. The Russian National Corpus <https://ruscorpora.ru/en>

CZU 378.03

APPLYING HUMANISTIC TECHNIQUES TO ENHANCE EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HOLISTIC HIGHER EDUCATION

Andronic Carolina

assistant professor

Academy of Economic Studies of Moldova

Chisinau, Republic of Moldova

e-mail: andronic.carolina@ase.md

orcid id: 0000-0001-7327-983X

Abstract. This article explores the application of humanistic techniques to enhance emotional intelligence (EQ) within the framework of holistic higher education. Holistic education emphasizes the development of the whole person—intellectually, emotionally, socially, and ethically—while emotional intelligence plays a crucial role in academic success, interpersonal relationships, and personal well-being. By integrating humanistic pedagogical approaches such as mindfulness, experiential learning, collaborative projects, and inclusive learning environments, higher education institutions can foster emotional growth alongside cognitive development. This article examines the relevance of emotional intelligence in higher education, outlines practical humanistic techniques that promote EQ, and presents real-world case studies showcasing their positive impact. It also addresses the challenges in implementing these approaches and offers solutions for overcoming barriers. Ultimately, the article highlights the significance of nurturing emotional intelligence in students, positioning it as essential for their success both inside and outside the academic setting.

Keywords: Emotional Intelligence (EI), Humanistic Education, Higher Education, Self-Awareness Empathy, Interpersonal Skills.

Introduction

The changing environment of higher education requires development not only in the cognitive sphere but also in the sphere of emotional intelligence, including the ability to recognize one's own and others' emotions and to manage and regulate them. While traditional educational models often focus on intellectual skills, the importance of emotional intelligence in personal and professional success cannot be overstated (Goleman, 1995). In the context of higher education, EI contributes to enhanced collaboration, effective leadership, and improved problem-solving, which are essential qualities for success in any field, including economics. The Academy of Economic Studies of Moldova has traditionally been known for its strong technical curriculum. Yet, as educational paradigms shift to address the development of the whole student, there comes a realization of the need to develop emotional intelligence along with the cognitive skills. This study investigates whether the application of humanistic techniques, namely empathy training, self-awareness practices, and emotional regulation exercises, can produce measurable enhancement in the EI of students, with subsequent improvement in academic performance and interpersonal relations.

This was a post-collection data approach in which the data were collected after the intervention with the aim of finding the impacts of such humanistic techniques on emotional intelligence. In this respect, findings have practical implications for how humanistic approaches can effectively be integrated into economics education in order to produce all-round, emotionally intelligent graduates.

Literature Review

Emotional Intelligence and its Importance in Education

Salovey and Mayer originally developed the concept of emotional intelligence in 1990, which was further popularized by Goleman in 1995. According to Goleman, EI is an ability as important as, if not even more important than, traditional measures of intelligence or IQ. Goleman defined EI as "the ability to recognize and understand emotions in yourself and others, and to use this awareness to guide thought and action.

EI has also become welcome in the academic field, where a range of positive outcomes have been ascribed to it. EI has been said to be associated with better academic results, advanced communicational skills, more effective conflict resolution methods, and better leadership (Goleman, 2001). Research even shows that students with higher EI tend to perform better academically because they are better equipped to cope with the emotional challenges associated with higher education (Qualter et al., 2012). More specifically, EI has been associated with greater well-being and lower levels of stress-both of which are major contributors to success during college (Schutte et al., 2007).

Humanistic Education and Emotional Development

Humanistic education, in the view of Carl Rogers (1969), attempts to develop the students with regard for personal growth, self-actualization, and emotional intelligence, which is possible in a pupil-centered learning environment. Rogers argues that the educational process should allow the students to experience their emotions, become self-aware, and develop empathy. He pointedly stressed the relationship between teacher and student in an environment characterized by empathy, respect, and genuineness as central in the learning process.

In recent years, humanistic approaches to education have gained traction in diverse fields, including business and economics. By fostering an emotionally supportive learning environment, humanistic education can help students develop the emotional competencies necessary to navigate the complexities of modern professional life (Schunk & Zimmerman, 2012). The integration of some techniques, such as active listening, emotional self-regulation, and empathy training, may go deep in students' EI and enhance their learning in areas such as economics where teamwork, leadership, and negotiation skills are significant.

EI in Economics Education

The application of emotional intelligence in economics education is a relatively recent but growing area of interest. Economics traditionally emphasizes quantitative analysis and technical expertise, with less focus on interpersonal skills and emotional awareness. However, as the demand for leaders in business and finance who can manage teams and navigate complex social dynamics increases, so does the need for emotional intelligence in economics curricula (Goleman, 2001).

Studies in related fields, such as business administration, have shown that high EI contributes to better decision-making, effective teamwork, and leadership effectiveness (Boyatzis & McKee, 2005). For example, leaders in the business sector with high emotional intelligence are better at managing stress, communicating effectively, and resolving conflicts, all of which contribute to organizational success. Given the close relationship between economics and other fields like business, the integration of EI into economic education is an important step toward the development of professionals who are able to operate in dynamic working environments.

Research Hypothesis

This paper therefore set out to prove the hypothesis that applying humanistic techniques in the Academy of Economic Studies of Moldova will better the emotional intelligence of students in the said academic environment. It thus sought to ascertain whether such humanistic interventions improve self-awareness, empathy, and interpersonal relations-skills which are critical in the componential model of EI-and ultimately lead to increased academic performance and professional preparedness among the said students.

Methodology

This was a post-collection data approach, whereby all the data collection was done after the intervention had occurred. The study design was a quasi-experiment that included both an intervention and a control group.

Participants

The sample consists of 200 students from the undergraduate programs of Economics and Business, AESM, who were divided into an Intervention Group of 100 students, and a control group of the same number, matched for control variables: age, sex, and academic standing of the students was considered in designing both groups.

Intervention: Humanistic Techniques

The intervention incorporated several humanistic techniques to enhance emotional intelligence. These included:

Self-reflection Journals: Students were encouraged to write on their emotional responses to academic and personal situations. This practice was supposed to make them more aware of themselves and regulate their emotions.

Empathy Training: The role-playing games allowed students to be in others' shoes and practice empathetic communication.

Active Listening and Group Discussions: The discussions were done in groups, as students listened to and responded empathically to their peers' ideas and feelings.

Mindfulness Exercises: The techniques taught include deep breathing and guided meditation to help students control stress and regulate their emotions.

It lasted a semester, precisely 15 weeks, and was integrated into regular class sessions through weekly workshops. These sessions supplemented the regular curriculum and were tailored to support the development of emotional intelligence.

Data Collection

Data was collected after the intervention, at the end of the semester. All participants in the intervention and control groups completed the following assessments:

EIA is a widely used assessment tool that gauges the key aspects of emotional intelligence: self-awareness, empathy, and social skills. The comparative scores, pre- and post-intervention, were calculated to show the variation in EI. Academic performance data regarding grades in key courses and participation in group projects was collected from each student in both groups. These measures of academic performance would serve as the means to understand how EI might relate to academic success.

Qualitative Data (Interviews and Focus Groups): Semi-structured interviews and focus groups were conducted with students from both groups to explore their personal experiences and perceptions of the intervention. These discussions focused on changes in emotional awareness, interpersonal relationships, and academic performance.

Data Analysis

Quantitative data analysis was done through paired t-tests comparing the pre- and post-intervention EI scores for each group and between the intervention and control groups. The improvement in EI and academic performance is analyzed using a correlation analysis.

Qualitative data analysis was done thematically to extract recurring themes in regard to emotional development, improvement of interpersonal relationships, and general perceptions about the humanistic intervention. These provided further detail into the effect of the intervention and complemented quantitative findings.

Results and Discussion

There were significant improvements in the emotional intelligence for students in the intervention group, as compared to the control. Specifically, in the intervention group, students exhibited:

Better self-awareness: They can easily recognize their emotions and had better control over them.

More Empathy: Students paid more attention to the emotions of others and responded appropriately to improve their performance and relationship with others.

More Developed Interpersonal Skills: The intervention group was noted to be more capable of conflict resolution, leadership, and teamwork.

These gains in EI were positively related to academic performance, especially in those group-based assignments and projects that required cooperation and effective communication. Students who reported higher levels of EI expressed better grades and showed more engagement in class activities.

Qualitative data reported that students felt closer to colleagues and professors; many of them mentioned increased self-confidence and reduced stress. They also showed a better understanding of how important EI is in current student life and future professional life.

Conclusion

Incorporating humanistic techniques into the curriculum at the Academy of Economic Studies of Moldova significantly enhanced emotional intelligence in its students. These findings suggest that higher education development of emotional awareness, empathy, and interpersonal skills may be relevant both to academic performance and professional readiness. These findings have important implications for economics education, where EI is often overlooked in favor of technical skills. The paper, therefore, concludes by calling for the incorporation of humanistic approaches in curricula to ensure that graduates turn out well-rounded and better equipped to handle the increasingly complex nature of modern work environments.

References:

1. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
2. Goleman, D. (2001). *Emotional Intelligence and Leadership: A New Era of Leadership in Business*. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 5-10.
3. Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.
4. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
5. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Routledge.
6. Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others through Mindfulness, Hope, and Compassion*. Harvard Business School Press.
7. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., & Golden, C. J. (2007). *Emotional Intelligence and Interpersonal Relations: The Mediating Role of Social Skills*. *Personality and Individual Differences*, 42(1), 149-160.

UDC 811.111'373(072.8)

ON DIFFERENT APPROACHES TO THE ROLE OF GRAMMAR IN TEFL

Călăraș Angela

University Assistant

“Alecu Russo” Bălți State University,

Bălți, Republic of Moldova

e-mail: angelacalaras@mail.ru /angela.calaras@usarb.md

orcid id: 0009-0005-3929-9219

Abstract. The article focuses on the crucial status of grammar in the TEFL. It also explores scholars' different approaches to grammar instruction and the controversy they lead to.

Being one of the main language aspects, language educators consider that grammar is the primary skill to be developed in the teaching process as good knowledge of grammar helps students learn the way such structures should be put together. Moreover, scholars consider that grammar

constitutes the foundation for the main set of language skills: listening, speaking, reading and writing.

Finally, it dwells on the importance of teaching grammar in context and its benefits for students.

Keywords: grammar teaching process, inductive approach, deductive approach, language skills, grammar rules.

In the teaching / learning process of any language, grammar has always been an important issue as it represents, in fact, the skeleton of the language and, as practice demonstrates, good knowledge of grammar contributes to a better understanding of the language structure, its forms and the way they function. However, it is also an area of some controversy as there is much debate concerning its role in language learning and teaching. Some specialists support the view that grammar is not essential for second or foreign-language learning and therefore have a neutral position in grammar teaching. On the contrary, others consider that knowledge of grammar is vital for foreign language acquisition. Currently, grammar has re-established its crucial role in the teaching / learning process and there is no consensus among the language educators that formal instruction on grammar is utterly significant in EFL classrooms especially working with university students. Teachers are also provided a number of approaches and strategies to choose while teaching grammar effectively in their classrooms in order to make instruction engaging. It is worth mentioning that scholars have different approaches of teaching grammar: inductive and deductive ones.

Thus, deductive instruction takes place when teachers provide their students with explanation of grammar issues, that is new grammar rules are introduced to students and then they are offered examples showing the way these rules work. Afterwards, students are proposed a number of practical activities aimed at the memorization of the grammar material. Of course, teachers encourage their students to apply the grammar rules in examples of their own. It must be remarked that many educators do not support this approach. In their opinions it is not good giving students grammar rules as they do work well on such cases. It is considered that in this way grammar is taught separately as it is not integrated in the context and therefore students only learn about how language is constructed but they will not be able to use this knowledge in speech while trying to express their opinions about certain things or just having real-life conversations. Moreover, negative effects of this approach can be also seen in writing as well, because students usually make many grammar mistakes.

According to linguistic literature, Mesthrie and other famous linguists refer to methods and ways that are systematically or repeatedly used in the process of effective grammar teaching and which are used to help learners develop competence in an unfamiliar grammar. It is evident that such methods include the description and analysis of particular forms and structures of a language. Grammar instruction also includes learning aids, exercises and a special terminology to describe some grammar terms in the classroom referred to as "*teacher talk*" [6, p.348]. Furthermore, language educators affirm that grammar instruction helps learners to be aware of specific and "*correct*" language properties [2, p. 44-48]. Therefore, it can be defined as instructional techniques used to help learners pay attention to grammatical features. As David Crystal states, deductive grammar instruction approaches refer to "*top down*", direct and explicit ways of making students aware of grammatical structures. As the scientist states teachers use grammar instruction to logically reason, explicitly explain, and demonstrate grammar rules from general to specific usage [1, p. 173]. Thus, the learners are expected to consciously develop required language skills. And, to make grammar instruction engaging and effective, scholars recommend teachers to clearly plan and structure the activities of the lesson. It is recommended that lessons should start with the introduction of the grammar rule, when students are provided a detailed explanation of the grammar issue and then students reproduce the desired pattern in a variety of examples. For instance, in the case of covering the plural number of nouns the teacher starts with the general rule and, namely, that the regular way of forming plural number is by adding +s or +es to the singular form depending on its

last letters /the ending and only then “*exceptions*” are explained. Of course, teachers attract their students’ attention to the fact that irregular nouns behave differently and they do not follow the standard rule, they can be made plural by changing their forms entirely. For instance, the noun *man* turns into *men*, *woman* – *women* and *tooth* – *teeth*. Some nouns get unique endings *-en* (in such nouns like *child* – *children* / *ox* – *oxen*) while others have the same form for both singular and plural number (*sheep* – *sheep* / *deer* – *deer* / *swine* – *swine* / *series* – *series* / *means* – *means*). The same must be done while explaining the use of the indefinite and definite articles. At first an explanation of the rule on how and when to use articles is presented, that the indefinite article: *a/an* – modifies non-particular or non-specific nouns, while definite article: *the* – is used for particular or specific nouns. Teachers then give such examples as *a book*, *an apple* / *an interesting book*, *a red apple* and *the Nistru river*, *the Atlantic*, *the Republic of Moldova*, *the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* but no article is used before *Moldova*, *Great Britain*, *England*, *Bălți*. Thus, teachers are encouraged to be creative and very careful when introducing geographical names or proper nouns to make students aware of all specific nuances they have to bear in mind. And, if degrees of comparison of adjectives must be explained to students, teachers introduce the grammar rules working with different kinds of adjectives like:

- 1) *nice-nicer- the nicest/ heavy-heavier-the heaviest/ big-bigger-the biggest*;
- 2) *important-more important-the most important*;
- 3) *good- better- the best/ bad-worse-the worst*.

Accordingly, students learn about *synthetic, analytical and suppletive* ways of forming degrees of comparison, practice them doing many exercises and use them in communicative situations like descriptions, dialogues, making up stories or rendering the content of what has been watched or read previously.

Following the teacher’s explanation, students engage in practicing and reproducing the demonstrated patterns as a part of a learning strategy aimed at memorizing these grammar rules. This method is commonly labeled as “*Present-Practice-Produce*”(PPT) , where “*present*” involves initial exposure to structures, “*practice*” includes student engagement, and “*produce*” emphasizes application through tasks[4, p.31]. However, it is worth noting that deductive methods in grammar instruction typically adopt a top-down approach, which is akin to building from the ground up by inferring grammatical structures from real-world language-usage [1, p.191].

By this method, students are led to uncover and understand rules within meaningful contexts, fostering a collaborative environment where they co-construct grammar knowledge and support each other via formative feedback. This process involves a layering of understanding through shared scaffolding. A comprehensive review of academic literature unveils the quest for innovative grammar teaching methods by scholars seeking more effective ways to train students in using grammatical structures accurately and meaningfully.

These efforts have sparked fierce debate, leading to an array of competing theories, techniques and principles. At its core, this discourse revolves around two dominant schools: structuralism and behaviorism [5, p. 90-95], which emphasize different aspects of language acquisition. Yet, beyond these traditional camps, emerging approaches such as the naturalistic grammar instruction theory have gained popularity. This perspective champions functional grammar teaching to enhance communication skills in learners by focusing on practical usage rather than abstract rules. The origin of this approach can be traced back to Halliday’s groundbreaking work in 1956 [3, p.240-268], which fundamentally shifted the focus towards language as a tool for meaningful expression and interaction. In essence, the evolution of grammar instruction mirrors broader shifts in educational philosophy, moving from rule-oriented memorization to contextually rich learning experiences that prioritize communication over mere accuracy.

Language educators advocate for progressive grammar instruction methods that emphasize context-based learning as the most effective path towards intelligible communication. This approach is not just a technique but a comprehensive strategy that transforms education by integrating language rules into real-world, authentic scenarios. Such integration has proven to significantly

enhance student engagement and motivation, thereby improving retention of grammatical knowledge [8, p. 56-70].

The persuasiveness of this perspective lies in its unified approach; it no longer isolates grammar from literature or stylistics but embraces their symbiotic relationship. The appeal of contextualized grammar pedagogy is evident as it transcends the traditional boundaries between disciplines such as stylistics and literary linguistics, highlighting the intricate interconnections within language. This method goes beyond merely identifying grammatical structures (the so-called "*feature spotting*"); instead, it delves into exploring their impact on a text's meaning [3, p. 284-290]. By examining these "*effects*," students are taught to understand the emotional and cognitive responses that specific linguistic choices evoke in readers. Scholars argue that equipping students with deep knowledge of grammatical structures within context enables them to:

1. Enhance Comprehension; A richer understanding of plot development is achieved by recognizing how grammar shapes narrative flow.
2. Promote Rigorous Analysis: It fosters a more systematic and in-depth approach to text interpretation, moving away from superficial or impressionistic readings that typify traditional literary criticism.

In essence, this context-based methodology empowers students with the tools not only to identify grammatical structures but also to appreciate their significance in conveying meaning. This shift represents a paradigm change in language education, where grammar is no longer taught as an isolated subject but as a vehicle for understanding and appreciating literature at its core.

Due to the fact that English got its global status as "*the language of education*" with its unique role worldwide [6, p.37-40], nearly every nation has integrated it into their educational curricula, aiming to prepare students for a globalized economy rich in diverse linguistic demands.

According to various policy makers, including National Education boards, make efforts to design their curricula with the intention of directing and preparing the students for the communicative demands of a globalised economy. The Moldovan National Curriculum underscores the importance of grammar instruction as a foundational component, recognizing its crucial role in meaning-making. Contextualized teaching of grammar emerges as a pivotal approach that extends beyond traditional rule-based learning.

In line with this imperative we do consider that teachers should be inventive, creative and very careful planning lesson activities and choosing the right context for the grammar issues they intend to teach, and, then they will certainly succeed in teaching their students English grammar successfully, and, that will definitely help them structure their thoughts into correct and meaningful sentences.

1) Grammar makes a great impact across language skills as it has a positive influence on all aspects: Research supports the notion that context-based grammar education positively affects various language skills (reading, writing) because it presents grammar not just as rules but as meaningful patterns. By understanding grammar through its impact on meaning, students are better equipped to engage in creative expression and critical analysis.

2) Grammar is considered as a tool for meaning-making as it emphasizes the idea that language users (speakers/writers) make conscious choices about grammatical structures. It recognizes these choices as integral to conveying specific ideas or emotions, moving away from viewing grammar merely as constraints.

3) Contextualized Approach in Practice: It connects grammatical patterns directly with text meaning and broader contexts such as genre, audience, purpose, subject matter. It engages students' feelings, attitudes, and responses to texts by exploring the impact of language choices on their emotional and intellectual reactions.

4) Choose the Right Teaching Strategies: Presenting grammar issues to their students teachers *initiate discussions* around students' affective response (feelings) towards a text before delving into its grammatical structures. Then, they *encourage exploration* by asking students -Why

did certain patterns evoke specific feelings or ideas? This approach shifts the focus from memorizing rules to understanding and applying grammar in context.

5) Teaching Grammar in Context means to teach with concepts: It prioritizes exploring concepts, ideas, and meanings over abstract grammar rules. It engages students by linking language directly to their lived experiences and emotional intelligence.

As it can be concluded, proponents of contextualized grammar pedagogy advocate for a holistic approach that:

- 1) Integrates grammar into meaningful communication;
- 2) Encourages critical thinking about language choices;
- 3) Develops empathy with texts through understanding the impact of grammatical structures on readers' emotions.

This methodology aligns well with global educational goals by equipping students not just to understand English but to wield it effectively in a variety of contexts, fostering both analytical and creative engagement.

It is important that the readers should rely on the text while explaining their choices. It means that students must have good knowledge of grammar issues and be able to explore the grammatical patterns of a text and, of course, use those patterns to help explain their choices. Language educators consider that at this stage of instruction it is very important for students to use *metalinguage* / *grammatical terminology* as it provides a common shared language which allows both students as well as teachers to be more accurate, precise while explaining some grammar issues. In general, learning grammar in context helps students see and understand how grammar rules can be used in sentences [9, p. 36-38].

As both research and practice prove, language is context sensitive [8, p. 69]. Scholars consider that it is very difficult to grasp the intended meaning of a phrase, even of a single word, if there is no context [8, p. 70]. Besides, teachers are recommended to keep to Michael Swan's idea of the '*three x's*' – *explanation*, *example*, and *exercise* while teaching grammar [7, p. 376].

Finally, good knowledge of grammar is the foundation in the proficiency of any language and, therefore, we are certain that grammar teaching is also an essential component of language teaching that should not be ignored. And, of course, it is up to teachers to be responsible and creative enough to use the most appropriate teaching approach while explaining grammar topics to their students. Moreover, teachers should carefully prepare grammar activities and select the right context for them because providing their students with exercises that incorporate grammar rules into real-life situations, students will be more engaged, motivated, and better able to retain the information they learn and use it successfully in every day communicative situations.

References:

1. Crystal D., *English as a Global Language*. (2nd ed.), Cambridge: CUP. 2003.
2. Doff A., *Teach English: A training course for teachers*. (14th ed.), Cambridge: Cambridge University Press. 2000. Pp. 44–56.
3. Halliday M. et. al. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. (4th ed.), Oxford Routledge, 2014.
4. Harmer J., *The Practice of English Language Teaching*. London/New York, Longman, 2001.
5. Larsen-Freeman D., *Techniques and principles in language learning*. (2nd ed.), Oxford: Oxford University Press. 2000, pp. 90–99.
6. Mesthrie R., et al., *Introducing Sociolinguistics*. (2nd ed.), Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 2009.
7. Swan M., *Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction*. *Applied Linguistics*, 26 (3), 2005, pp. 376–401.
8. Thornbury S., (2002). *How to Teach Grammar*. Pearson Education Limited.(4th ed.), 189 p
9. Ur P. *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. (12th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 1999. – PP. 36–78.

CZU: 378.015.3:811:159.942

THE IMPACT OF EMOTIONS AND COGNITION ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Panainte Lidia

University Lecturer

Academy of Economic Studies of Moldova

Chisinau, Republic of Moldova

e-mail: panainte.lidia.pavel.ase.md

orcid id: 0000-0002-8774-6571

Abstract. Learning a language is a difficult process that involves more than simply vocabulary and grammar rules. Language learners' success is largely determined by their emotions and cognitive abilities. In this paper, we examine how emotions like motivation, anxiety, and self-confidence and cognitive aspects such as working memory, attention, and executive functions can either support or hinder foreign language learning. The paper also describes practical strategies that teachers can use to improve these elements in language learning environments.

Keywords: foreign languages, teacher, student, emotional intelligence, motivation, cognition.

Introduction

The process through which humans acquire the knowledge and abilities necessary to comprehend and utilize language is referred to as language learning. Learning various language components, including sounds (phonology), word construction (morphology), sentence structure (syntax), meaning (semantics), and language use in context (pragmatics), is a difficult process. Learning a first language starts in early childhood, and later in life, learning more languages may also be part of it. Language learning theories investigate the innate capacities of the brain, the impact of external circumstances, and the interplay between these components in shaping linguistic proficiency.

Given that emotions have a substantial impact on both the learning environment and the level of learner engagement, it is imperative to comprehend how they affect language learning. Pleasure and curiosity are examples of positive feelings that can boost motivation and motivate language learners to put in the time and effort necessary for language acquisition. On the other hand, unpleasant emotions such as frustration and anxiety can hinder learning by raising the probability of avoidance behaviours, building psychological barriers, and lowering self-confidence. Thus, the secret to getting the best language learning outcomes is to create an emotionally safe learning environment.

Because cognitive factors influence how people process, store, and recall language information, they are important in language learning. The ability to temporarily keep and process information (working memory), the ability to focus on pertinent language input (attention), and the ability to organise, solve problems, and manage learning strategies (executive functions) are fundamental components of cognitive functioning. Learning new vocabulary, comprehending intricate grammatical systems, and improving fluency are all influenced by these cognitive capacities. Through comprehension of the cognitive requirements associated with language learning, teachers can create pedagogical strategies that strengthen these mental operations.

The way that emotions and cognition interact is essential in determining how language is acquired. Learners' motivation, self-efficacy, and general attitude towards language acquisition are influenced by their emotions, whereas their cognitive processes govern how well they process and remember language. Researchers and educators can develop more effective teaching methods, customised interventions, and encouraging learning environments that cater to the various requirements of language learners by having a complete understanding of these impacts. By

integrating both emotional and cognitive components, we can increase the efficiency and efficacy of language learning across varied circumstances and populations.

Defining and Contextualizing Language Learning:

First Language Learning (L1) refers to the natural process by which children acquire their native language, typically starting from birth and continuing through early childhood. This process is facilitated by innate cognitive abilities and occurs within a language-rich environment where children are exposed to verbal communication from caregivers and others around them. From cooing and babbling to forming words and sentences, children progress through several stages of language development, gradually gaining mastery over the linguistic elements of their native language. The process is marked by rapid vocabulary growth, increasing complexity in grammar and sentence structure, and the development of pragmatic skills, such as understanding context and social cues in communication.

One of the key theories explaining L1 learning is *Noam Chomsky's concept of Universal Grammar*.^[1] Chomsky proposed that humans are born with an inherent ability to learn language, supported by an underlying structure common to all languages. According to this theory, children are equipped with a Language Acquisition Device (LAD), a hypothetical brain mechanism that enables them to discern and apply the rules of grammar from the linguistic input they receive. This innate linguistic knowledge helps children rapidly acquire the rules of their native language, even in the absence of explicit instruction. The theory of Universal Grammar suggests that while languages vary in their specifics, they share a common structural foundation that humans are predisposed to recognize and utilize.

Another influential concept in L1 learning is the *Critical Period Hypothesis*,^[3] which posits that there is an optimal window during early childhood when the brain is particularly receptive to learning language. According to this hypothesis, the ability to acquire language diminishes with age, and after this critical period, which is often believed to end around puberty, language learning becomes significantly more challenging. Evidence supporting this hypothesis comes from studies of feral children and individuals who were not exposed to language during their early years, often resulting in incomplete language acquisition. This idea underscores the importance of early and rich linguistic exposure for successful language development.

In addition to innate mechanisms and critical periods, the role of social interaction and a language-rich environment is crucial in L1 learning. Children learn language not only by listening but also by actively engaging in communicative exchanges with caregivers and peers. Through these interactions, they learn to use language functionally, understand conversational norms, and develop the ability to express themselves and comprehend others. The social context provides both the motivation and the practical framework for language use, enabling children to refine their linguistic skills in meaningful and varied contexts. Overall, the process of L1 learning is a complex interplay of innate predispositions, environmental factors, and social interactions, all of which contribute to a child's developing linguistic competence.

Second Language Learning (L2) involves learning a language in addition to one's native language (L1) and typically occurs later in life, often through formal education or exposure in specific contexts. Unlike L1 learning, which generally takes place naturally during early childhood through immersion and social interaction, L2 learning can vary widely in age of onset, methods, and contexts. While children acquiring their first language do so effortlessly, L2 learners often face greater challenges due to cognitive, psychological, and social factors.

One key factor differentiating L1 and L2 learning is the role of *the learner's native language*. In L2 learning, the learner's existing knowledge of their native language can both aid and hinder the learning process. This phenomenon, known as language transfer, occurs when elements from the L1 influence the learning and use of the L2. Positive transfer happens when similarities between the two languages facilitate learning, such as shared vocabulary or similar grammatical structures. However, negative transfer, or interference, can occur when differences between the languages lead

to errors or misunderstandings. For example, a learner might apply L1 syntactic rules to the L2, resulting in incorrect sentence structures. The influence of the native language is a significant aspect of L2 learning that does not apply to L1 acquisition.

Age is another crucial factor distinguishing L1 from L2 acquisition. While young children are highly adept at acquiring languages due to their brain's plasticity and natural learning environments, adults often face more difficulties. *The Critical Period Hypothesis*, which suggests an optimal window for language acquisition that closes around puberty, implies that older learners may struggle more with mastering aspects like pronunciation and grammatical nuances. Although adults often have cognitive advantages, such as better analytical skills and more developed metalinguistic awareness, these do not fully compensate for the decline in language learning ability with age. Nevertheless, adults can still achieve high levels of proficiency, particularly in vocabulary and comprehension, though they may retain a discernible accent or make occasional grammatical errors.

Motivation and the context of learning are also significant in L2 learning. Unlike L1 learners, who acquire language as a necessary part of their development and socialization, L2 learners often need additional motivation, whether intrinsic (personal interest and enjoyment) or extrinsic (educational, professional, or social incentives). The context of learning, such as whether it occurs in an immersive environment or through formal instruction, greatly influences the outcomes. Immersive settings, where learners are surrounded by the target language, often lead to more natural and fluent language use, as learners have continuous, real-world exposure and practice. In contrast, instructional settings, such as classrooms, may focus more on explicit grammar and vocabulary instruction, which can lead to a more theoretical understanding of the language but might not provide as much practical communicative experience.

Finally, the goals and expectations in L2 learning often differ from those in L1 learning. While L1 learners typically aim for native-like proficiency, L2 learners may have varied goals, ranging from basic communicative competence to near-native fluency, depending on their personal, academic, or professional needs. This variability in goals can influence the learning strategies employed, the emphasis on different language skills (e.g., speaking, listening, reading, writing), and the overall approach to language learning.

Emotional Influences:

The impact of emotions like motivation, anxiety, and self-confidence on language learning stems from the understanding that emotional states significantly influence a learner's ability to acquire and use a new language. Emotions can either facilitate or obstruct the learning process, affecting everything from a learner's willingness to engage in practice to their capacity to retain and apply new knowledge.

Motivation is a critical emotional factor in language learning, often categorized into intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation arises from an internal desire to learn, such as interest in the language or culture, personal satisfaction, or intellectual curiosity. For instance, a student could be driven by an internal desire to learn Japanese due to their love for anime and their wish to comprehend it in its native language. Extrinsic motivation, on the other hand, is driven by external rewards or pressures, such as the need to pass a language exam, obtain a job, or meet immigration requirements. Both types of motivation can significantly influence the amount of effort a learner invests in language learning activities, the strategies they employ, and their overall success. However, intrinsic motivation is generally more sustainable and leads to deeper engagement with the language.

Anxiety is another significant emotional factor that can hinder language learning. Language anxiety refers to the apprehension or fear experienced when using or learning a new language. This can manifest in various forms, such as communication apprehension, fear of negative evaluation, or test anxiety. For example, a student might experience intense anxiety when speaking in front of the class during a language exercise, worried about making mistakes or being ridiculed. Elevated anxiety levels can impair information processing and retention, reduce participation in language activities, and result in avoidance behaviors, where learners deliberately avoid speaking or engaging

with the language. To address anxiety, it's essential to foster a supportive and non-judgmental learning environment, where mistakes are seen as a natural part of the learning journey.

Believing in one's ability to succeed in language learning, or *self-confidence*, is crucial in shaping a learner's experiences and outcomes. A high level of self-confidence encourages risk-taking, such as speaking in a foreign language even when not fully fluent, which is essential for practice and improvement. Conversely, low self-confidence can lead to self-doubt, reduced participation, and a reluctance to engage in challenging language tasks. For example, a learner who doubts their ability to learn a language might avoid speaking exercises, which hinders their progress. Enhancing self-confidence can include setting realistic goals, offering positive reinforcement, and creating chances for learners to succeed in using the language.

These emotional factors differ across various age groups. For example, younger children may experience lower anxiety and higher motivation because of their natural curiosity and lack of self-consciousness. However, they may require more encouragement and structured guidance to sustain their motivation. On the other hand, adolescents and adults are likely to encounter higher anxiety levels, especially in social situations, and may have more complex motivations, such as advancing their careers or achieving academic goals. Recognizing these age-related differences is essential for customizing language instruction to address the emotional and developmental needs of learners at different stages.

Additionally, the learning environment significantly impacts these emotional factors. In immersive settings, where learners are constantly exposed to the target language, they might feel more anxious but also more motivated due to the urgent need to communicate. In contrast, traditional classroom settings, with their focus on performance and grades, can heighten anxiety and negatively affect self-esteem. Therefore, it's essential to create a balanced environment that provides adequate support, opportunities for meaningful practice, and a positive, encouraging atmosphere to minimize negative emotions and enhance positive ones.

Cognitive Aspects:

Cognitive influences play a crucial role in shaping language learning, involving key aspects like memory, attention, and executive functions. These cognitive mechanisms are essential for how individuals perceive, process, and retain linguistic information.

Memory is essential in language learning, aiding in the encoding, storage, and retrieval of linguistic information. It includes various types, such as working memory, short-term memory, and long-term memory. Working memory is particularly important for holding and manipulating information during language processing. For example, when learning a new language, working memory helps learners temporarily store and sequence words in a sentence while interpreting their meaning. Research indicates that individuals with higher working memory capacity often excel in acquiring new vocabulary and grammar structures, as they can better handle the cognitive demands of language learning tasks. Conversely, limitations in working memory can hinder the retention and integration of new linguistic information, affecting overall language proficiency.

Attention is another vital cognitive factor influencing language learning by guiding the learner's focus to relevant linguistic input. It includes selective attention, which allows individuals to concentrate on key aspects of language while ignoring irrelevant distractions. For example, in a language classroom, students must focus on the teacher's instructions or the nuances of a new grammatical structure while ignoring background noise or other competing stimuli. Research indicates that strong attentional control is associated with better language comprehension and production skills. Additionally, attention is vital for monitoring language output, ensuring accuracy, and aiding in error correction. Deficits in attentional control, such as those observed in individuals with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), can make it difficult to maintain focus during language learning, leading to slower progress and greater challenges in mastering language skills [5].

Executive functions, which include processes such as cognitive flexibility, problem-solving, inhibitory control, and planning, are essential for managing the complexities of language learning.

Cognitive flexibility allows learners to adapt to new linguistic rules and switch between different languages or language tasks. For example, a learner might use executive functions to plan a study schedule, identify effective learning techniques, and switch between different language tasks. Cognitive flexibility, in particular, allows learners to adapt to new linguistic rules and structures, which is essential for mastering a second language. Bilingual individuals frequently demonstrate increased cognitive flexibility, allowing them to switch effortlessly between languages based on the context. *Inhibitory control*, a component of executive functions, aids learners in suppressing interference from their native language (L1) when learning a second language (L2), thus promoting accurate language production. *Planning and organization* are also critical for setting language learning goals and developing effective study strategies. Studies have demonstrated that robust executive functions are linked to improved language learning outcomes, as they allow learners to efficiently manage their cognitive resources and enhance their learning strategies.

Variations in cognitive abilities, including memory, attention, and executive functions, can result in considerable differences in language learning experiences and outcomes. These differences may stem from factors like age, cognitive development, neurological conditions, and previous educational experiences. For example, younger learners typically have more adaptable cognitive systems, making them more proficient at acquiring new languages. In contrast, older learners might depend more on explicit learning strategies and need to exert more effort to overcome the influence of their first language. Additionally, learners with strong executive functions may find it easier to handle the complexities of language learning, such as managing interference from multiple languages or maintaining focus during challenging tasks. Recognizing these individual differences is essential for creating tailored language instruction that caters to diverse cognitive profiles.

Examining cognitive influences on language acquisition has important implications for language education. Educators can leverage this understanding to create teaching methods that align with learners' cognitive strengths and address their weaknesses. For instance, incorporating exercises that boost working memory, like repetition and mnemonic devices, can aid in vocabulary retention. Similarly, activities that enhance attentional control, such as focused listening exercises, can help learners concentrate on relevant linguistic input. Additionally, fostering the development of executive functions through problem-solving tasks and strategic planning can improve overall language learning efficiency.

Emotional and cognitive factors are not separate from language learning; they are integral to it. As teachers, we must recognize their impact and intentionally nurture emotional intelligence, cognitive processes, and motivation. By doing so, we empower our learners to thrive in their language journey.

Practical Applications:

An emotionally supportive environment is crucial for language learners, as it helps build confidence and reduce anxiety. Teachers can create this environment through specific activities and exercises that foster a positive and inclusive atmosphere.

Icebreaker Activities: Teachers can start each session with icebreaker activities that allow students to share something about themselves, such as their hobbies or interests, in the target language. This helps build a sense of community and makes students feel more comfortable expressing themselves.

Praise and Encouragement: Regularly acknowledging students' efforts and progress is vital. Teachers can use a "Praise Wall" in the classroom, where students can post achievements, no matter how small. This visual representation of their progress can boost confidence.

Mistake-Friendly Zones: Create environments where making mistakes is part of the learning process. In class, teachers can organize "Mistake of the Week" sessions where common errors are discussed openly, helping students understand that errors are opportunities for growth.

Role-Playing and Simulations: These activities allow students to practice language in a safe and supportive environment. Teachers can set up role-playing scenarios, such as ordering food at a

restaurant or asking for directions, etc., where students can practice conversational skills without fear of judgment.

Group Discussions and Peer Feedback: Organize small group discussions where students can share their thoughts on various topics. This not only helps with language practice but also encourages students to listen and respect diverse opinions. Teachers can guide these discussions to ensure a positive and respectful exchange.

To effectively stimulate *cognitive development* in language learners, teachers should use practical, interactive activities that engage students' critical thinking and creativity. Here are some activities and exercises designed to enhance cognitive engagement and retention:

Debate and Discussion Forums: Teachers can organize debates or discussion forums on various topics related to the curriculum. This encourages students to articulate their thoughts, use persuasive language, and develop their argumentation skills in the target language. For example, a debate on the pros and cons of social media usage allows students to use specific vocabulary and practice structuring their thoughts coherently.

Storytelling and Creative Writing: Creative writing assignments, such as writing short stories, poems, letters, emails, or even comic strips, can stimulate students' imagination and help them explore new vocabulary and grammatical structures. Teachers can set prompts related to cultural themes or personal experiences, guiding students to think beyond literal translation and engage with the language creatively.

Role-Playing and Simulation Exercises: Role-playing scenarios, such as job interviews, travel planning, or shopping, provide practical contexts for language use. Teachers can create role-playing exercises where students must navigate real-life situations using the target language, promoting spontaneous use of vocabulary and phrases.

Project-Based Learning: This approach involves students working on projects that require research, collaboration, and presentation in the target language. For example, teachers can assign projects where students research a particular country's culture, history, or current events and present their findings to the class. This encourages critical thinking and deepens cultural understanding.

Interactive Multimedia and Technology Integration: Utilizing multimedia resources, such as videos, podcasts, and interactive software, can enhance engagement and provide diverse language exposure. Teachers can use multimedia tools to create lessons that include watching video clips, listening to songs, or exploring virtual tours in the target language to make lessons more engaging and relatable. These tools can provide immersive experiences that simulate real-life language use, helping learners practice and develop their skills in a safe environment.

These practical activities and exercises not only make language learning more engaging and enjoyable but also challenge learners to apply their knowledge creatively and critically. By integrating these strategies, teachers can create a dynamic and stimulating environment that supports cognitive development and enhances language proficiency.

In terms of individualized learning approaches, recognizing and catering to each learner's unique needs and learning styles is crucial for effective language instruction. Here are practical activities and exercises that can be used:

Personalized Learning Plans: Teachers can create personalized learning plans (PLPs) for each student, outlining specific goals, strengths, and areas for improvement. These plans should be developed in consultation with the student and reviewed regularly to track progress. For instance, a student struggling with vocabulary might have a plan focusing on building a broader lexicon through targeted exercises.

Flexible Grouping: Use flexible grouping strategies to accommodate different learning paces and styles. Teachers can group students by ability for certain activities, allowing for targeted instruction and peer support. For example, advanced students might work on more complex writing tasks, while beginners focus on basic conversational skills. This allows students to work at a comfortable pace while being challenged appropriately.



Learning Stations: Set up learning stations in the classroom, each focusing on different language skills such as listening, speaking, reading, and writing. Students rotate through these stations, engaging in activities tailored to their skill levels and learning preferences. For instance, a listening station might include audio recordings and comprehension questions, while a writing station offers creative writing prompts.

Differentiated Instructional Materials: Provide differentiated instructional materials to address diverse learning needs. This can include using varied reading levels, multimedia resources, or alternative assignments. For example, a lesson on cultural traditions might include options to watch a documentary, read an article, or participate in a hands-on cultural craft activity. Teachers can offer these choices to cater to different learning styles and preferences.

Ongoing Assessment and Feedback: Utilize formative assessments and ongoing feedback to monitor students' progress and adjust instruction as needed. Teachers can use quizzes, oral presentations, or portfolio assessments to gauge understanding and identify areas for further development. Personalized feedback helps students understand their strengths and areas for growth.

These practical activities and exercises emphasize the importance of tailoring language instruction to meet the individual needs of each learner. By implementing these strategies, teachers can create a more inclusive and effective language-learning environment, ensuring that all students have the opportunity to succeed and thrive.

Conclusion:

Creating an emotionally supportive and cognitively stimulating environment for language learning requires a big teacher's effort. By fostering a positive emotional climate, integrating interactive and technologically enhanced activities, promoting cultural understanding, and catering to individual learning needs, we can create rich, engaging, and effective language-learning experiences. This comprehensive approach not only enhances linguistic proficiency but also prepares learners to navigate and appreciate the diverse world around them.

References:

1. Chomsky, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York, 1986, NY: Praeger. <https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Chomsky.pdf>
2. Chomsky, N. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge University Press, 2000. https://assets.cambridge.org/97805216/51479/frontmatter/9780521651479_frontmatter.pdf
3. Singleton, D., & Ryan, L. (2004). Language acquisition: The age factor. *Multilingual Matters*. https://books.google.md/books?id=uSdE2Sd2niQC&printsec=frontcover&hl=ro&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
4. Study. com, Critical Period Hypothesis & Development | Definition & Examples. <https://study.com/academy/lesson/critical-period-hypothesis-definition.html>
5. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, *Teaching Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Instructional Strategies and Practices*, Washington, D.C., 2004 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483162.pdf>

CZU 811.112.2'25:811.161.1

PROBLEME DER PROFESSIONELL ORIENTIERTEN ÜBERSETZUNG DEUTSCHER COMPUTERTERMINOLOGIE INS RUSSISCHE

Todorici Tatiana

University Assistant

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: tatiana.todorici@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0987-317X

Abstract. Advancing digitalization and globalization require high-quality translations of specialist terminology, particularly in the field of information technology (IT). This article examines the specific challenges that arise when translating German computer terminology into Russian. Particular attention is paid to the problems of equivalence, cultural adaptation and the dynamics of terminology.

Keywords: IT translation, technical terminology, cultural adaptation, lexical equivalence, neologisms and anglicisms, collaboration with experts, continuous learning.

Professionell orientierte Übersetzungen in der IT beziehen sich auf die fachgerechte und präzise Übersetzung von Texten, Dokumentationen und Inhalten im Bereich der Informationstechnologie. Sie erfordern spezialisierte Fähigkeiten und Kenntnisse, um die Anforderungen der Branche oder des Fachgebiets zu erfüllen. Hier eine detailliertere Ausführung der genannten Punkte:

1. **Technisches Verständnis:** Der Übersetzer muss in der Lage sein, technische Dokumentationen zu verstehen und korrekt zu übertragen. Dies bedeutet, dass er mit den zugrunde liegenden Technologien, den Funktionsweisen von Software und Hardware sowie den neuesten Entwicklungen in der IT vertraut sein muss. Nur so kann er die Inhalte präzise übersetzen und auch komplexe technische Konzepte in der Zielsprache adäquat darstellen.
2. **Spezifische Terminologie:** In der IT gibt es eine Vielzahl von fachspezifischen Begriffen, die sich regelmäßig weiterentwickeln. Der Übersetzer muss diese Begriffe kennen und sicherstellen, dass sie in der Zielsprache korrekt verwendet werden. Dazu gehört es, den richtigen Begriff für neue Technologien, Programmiersprachen, Softwarefunktionen oder IT-Sicherheitsaspekte zu finden. Das Verstehen von Begriffen wie "*Datenbank*", "*Zugriffssteuerung*" oder "*Algorithmus*" und deren korrekte Anwendung ist von zentraler Bedeutung.
3. **Dynamische Anpassung:** Die IT-Branche entwickelt sich ständig weiter, was bedeutet, dass Übersetzer in diesem Bereich kontinuierlich ihr Wissen aktualisieren müssen. Neue Technologien, Tools und Praktiken entstehen, und der Übersetzer muss flexibel genug sein, um sich an diese Veränderungen anzupassen. Dies kann durch regelmäßige Weiterbildung, die Teilnahme an Fachkonferenzen oder das Lesen von Fachliteratur geschehen.
4. **Interdisziplinäre Zusammenarbeit:** IT-Übersetzer arbeiten häufig eng mit Fachleuten aus anderen Bereichen zusammen, wie Softwareentwicklern, Ingenieuren, Projektmanagern oder UX/UI-Designern. Diese Zusammenarbeit ist notwendig, um technische Dokumentationen zu erstellen, die sowohl präzise als auch benutzerfreundlich sind. Die enge Zusammenarbeit sorgt dafür, dass der Übersetzer die technischen Anforderungen vollständig versteht und die Terminologie korrekt und im richtigen Kontext übersetzt.

Insgesamt erfordert die professionelle Übersetzung in der IT ein hohes Maß an Fachwissen, Engagement und die Fähigkeit zur kontinuierlichen Weiterbildung, um mit den raschen Veränderungen in der Branche Schritt zu halten.

Perspektivisch wird erwartet, dass KI-Technologien und automatisierte Tools verstärkt zum Einsatz kommen, um den Übersetzungsprozess zu unterstützen. Dies wird jedoch die Rolle von Fachübersetzern nicht ersetzen, sondern zusätzliche Ressourcen und Effizienz bieten.

Die IT-Branche ist durch eine rasante Entwicklung und die ständige Schaffung neuer Begriffe gekennzeichnet. Dies stellt Übersetzer vor die Aufgabe, mit einer hochspezialisierten und dynamischen Fachsprache umzugehen. Die professionelle Übersetzung deutscher IT-Begriffe ins Russische erfordert nicht nur sprachliche Kompetenz, sondern auch tiefgehende Fachkenntnisse und kulturelles Verständnis.

Hauptprobleme bei der Übersetzung

- **Lexikalische Äquivalenz:** Bei der Übersetzung von IT-Begriffen zwischen Deutsch und Russisch gibt es oft keine direkten Entsprechungen. Übersetzer müssen oft zwischen einer wörtlichen Übersetzung, einer Umschreibung oder der Übernahme des Originalbegriffs wählen, um die Bedeutung korrekt zu übertragen. Besonders bei neuen Technologien und Anglizismen treten diese Schwierigkeiten auf, da die Begriffe in der Zielsprache noch nicht vollständig etabliert sind. Dies führt zu Unsicherheiten bei der Wahl des richtigen Begriffs.

Ein Beispiel ist der Begriff "*Rechnerwolke / Cloud Computing*". Obwohl die wörtliche Übersetzung "*облачные вычисления*" korrekt ist, erfasst diese Phrase möglicherweise nicht den ganzen technischen Kontext, der mit "*Rechnerwolke / Cloud Computing*" verbunden ist, wie etwa die verschiedenen Arten von Cloud-Services (z. B. IaaS, PaaS, SaaS). Eine alternative Lösung wäre es, den Begriff zu erklären oder einen etablierteren russischen Fachausdruck zu verwenden, falls verfügbar, wie "*облачные технологии*".

Das Beispiel "*Schnittstelle*" zeigt die Problematik der fehlenden lexikalischen Äquivalenz bei der Übersetzung von deutschen IT-Begriffen ins Russische. Der deutsche Begriff "*Schnittstelle*" bezieht sich in der Informationstechnologie auf die Verbindung oder den Übergangspunkt zwischen zwei Systemen oder Komponenten. Allerdings gibt es im Russischen keine direkte Entsprechung, die exakt dasselbe bedeutet.

- "*Интерфейс*" — Dies ist eine direkte Entlehnung aus dem Englischen ("interface") und hat sich im russischen Fachjargon durchgesetzt. Der Begriff wird in der Informatik verwendet, um dieselbe Bedeutung wie im Deutschen zu vermitteln. Trotz seiner internationalen Herkunft wird dieser Begriff im russischen Kontext allgemein verstanden und akzeptiert.

- "*Взаимодействие*" — Dies ist eine kontextuelle Umschreibung, die das Konzept der "*Schnittstelle*" als "Interaktion" oder "Zusammenarbeit" zwischen Systemen beschreibt. Während dieser Begriff im Russischen verständlich ist, vermittelt er nicht genau dasselbe technische Konzept wie "*Schnittstelle*", sondern stellt eher den allgemeinen Akt der Interaktion zwischen verschiedenen Komponenten dar.

Die Problematik der lexikalischen Äquivalenz zeigt sich hier darin, dass es im Russischen keine präzise Entsprechung für den deutschen Begriff gibt. Übersetzer müssen daher entweder auf eine direkte Übernahme wie "*интерфейс*" oder auf eine erklärende Umschreibung wie "*взаимодействие*" zurückgreifen, je nachdem, welcher Kontext gegeben ist.

- **Neologismen und Anglizismen:** Die IT-Welt ist stark von Anglizismen geprägt, und dies spiegelt sich in der deutschen Sprache wider. Begriffe wie "*Firewall*" oder "*Software*" haben keine direkte russische Entsprechung und werden daher oft unverändert übernommen. Zum Beispiel wird "*Firewall*" in vielen Fällen einfach als "*фаервол*" verwendet. Während dies für IT-Experten verständlich ist, könnte dies zu Problemen führen, wenn das Publikum mit diesen Anglizismen nicht vertraut ist. Die Herausforderung besteht darin, die richtige Balance zwischen der Verwendung von Anglizismen und der Notwendigkeit, die Begriffe in die Zielsprache zu übertragen oder zu erklären, zu finden.

- **Kulturelle Unterschiede:** In verschiedenen Kulturen können Fachbegriffe unterschiedliche Bedeutungen oder Assoziationen haben. In der IT-Community in Deutschland könnte ein bestimmter Begriff auf eine spezielle Technologie oder ein Konzept hinweisen, während

er in Russland eine breitere oder andere Interpretation haben könnte. Zum Beispiel könnte das Wort "Netzwerk" in Deutschland eher im Kontext von Computersystemen verwendet werden, während es in Russland auch auf soziale Netzwerke oder andere Arten von Verbindungen hinweisen kann. Diese kulturellen Unterschiede erfordern von Übersetzern ein tiefes Verständnis der jeweiligen Zielkultur und der IT-Szene.

• **Polysemie und Kontextabhängigkeit:** IT-Begriffe können mehrere Bedeutungen haben, je nachdem, in welchem Kontext sie verwendet werden. Ein gutes Beispiel dafür ist das Wort "Treiber". Im Alltag wird es als "водитель" (Fahrer) übersetzt, aber im IT-Bereich bezieht es sich auf ein "драйвер" (Software, die die Kommunikation mit Hardware ermöglicht). Diese Mehrdeutigkeit kann zu Übersetzungsfehlern führen, wenn der Kontext nicht klar genug ist oder wenn der Übersetzer die richtige Bedeutung aus dem Kontext heraus nicht eindeutig identifizieren kann. In solchen Fällen ist es wichtig, auf die gesamte Kontextinformation zu achten und gegebenenfalls zusätzliche Erklärungen zu liefern.

Strategien zur Problemlösung spielen eine entscheidende Rolle, um die Übersetzungsqualität in der IT-Branche zu steigern und den Herausforderungen wie terminologischer Präzision, kulturellen Unterschieden und technologischer Dynamik effektiv zu begegnen. Um diese Herausforderungen erfolgreich zu meistern, können folgende Strategien angewendet werden:

1. Kollaboration mit Fachleuten:

Die enge Zusammenarbeit mit IT-Experten oder technischen Fachleuten kann dazu beitragen, präzisere und kontextgerechtere Übersetzungen zu erstellen. Diese Experten verfügen über das nötige Fachwissen, um den spezifischen Jargon, die technischen Begriffe und die Besonderheiten der Branche richtig zu interpretieren. Wenn Übersetzer mit Fachleuten zusammenarbeiten, können sie sicherstellen, dass alle Nuancen des Originals korrekt übertragen werden. Dies verringert Missverständnisse und sorgt für eine höhere Genauigkeit in den Übersetzungen.

2. Erstellung von Glossaren:

Die Entwicklung von zweisprachigen Glossaren und Datenbanken, die spezifische Fachbegriffe und deren Übersetzungen enthalten, kann die Konsistenz und Qualität der Übersetzungen erheblich verbessern. Ein Glossar stellt sicher, dass bei der Übersetzung von wiederkehrenden Begriffen und Phrasen immer die gleiche Terminologie verwendet wird. Dadurch wird nicht nur die Qualität der Übersetzungen gesteigert, sondern auch die Effizienz des Übersetzungsprozesses erhöht, da weniger Zeit für die Recherche von Fachbegriffen aufgewendet werden muss.

3. Schulungen und Fortbildung:

Übersetzer sollten kontinuierlich geschult werden, um mit den neuesten Entwicklungen in der IT-Branche Schritt zu halten. Die Technologiebranche ist in ständigem Wandel, und es ist wichtig, dass Übersetzer über aktuelle Trends, neue Begriffe und Entwicklungen in der IT-Branche informiert bleiben. Schulungen können auch helfen, den Umgang mit neuen Übersetzungswerkzeugen und -techniken zu verbessern, was wiederum die Qualität und Geschwindigkeit der Übersetzungen steigert. Fortbildungen bieten zudem die Möglichkeit, neue Fähigkeiten zu erlernen, die die Übersetzungsprozesse noch effizienter machen können.

4. Kulturelle Sensibilität:

Die Berücksichtigung kultureller Unterschiede ist ein wesentlicher Aspekt, um die Akzeptanz und Verständlichkeit der Übersetzungen zu erhöhen. In der IT-Kommunikation sind nicht nur die technischen und fachlichen Aspekte wichtig, sondern auch die kulturellen Kontexte, in denen die Übersetzungen genutzt werden. Ein guter Übersetzer berücksichtigt kulturelle Eigenheiten und passt die Übersetzungen so an, dass sie sowohl technisch korrekt als auch für die Zielgruppe kulturell passend sind. Dies fördert die Akzeptanz der übersetzten Inhalte und verhindert Missverständnisse aufgrund kultureller Unterschiede.

Durch die Kombination dieser Strategien kann die Qualität der Übersetzungen in der IT-Branche verbessert und die Effizienz der Übersetzungsprozesse gesteigert werden.

Die Arbeit von Übersetzern in der professionellen Kommunikation ist eine anspruchsvolle Tätigkeit, die weit über das bloße Übertragen von Wörtern von einer Sprache in eine andere hinausgeht. Sie erfordert den Erwerb und die Anwendung spezifischer Übersetzungskompetenzen, die im Folgenden detaillierter beschrieben werden:

1. Sprachkompetenz:

Übersetzer müssen ein tiefes Verständnis sowohl der Ausgangssprache als auch der Zielsprache besitzen. Dazu gehört ein hohes Niveau in Grammatik, Stil, Lexik und idiomatischen Wendungen. Nur so können sie den Sinn und die Nuancen des Originaltexts präzise wiedergeben, ohne die Lesbarkeit oder den Stil des Zieltexts zu beeinträchtigen.

2. Fachkompetenz:

Für eine präzise Übersetzung ist es unerlässlich, sich in dem jeweiligen Fachgebiet auszukennen. Ob juristische, technische, medizinische oder wissenschaftliche Texte – Übersetzer müssen die Terminologie und Konzepte des Fachbereichs genau verstehen, um Missverständnisse zu vermeiden und eine hohe Übersetzungsqualität zu gewährleisten.

3. Kulturelle Kompetenz:

Die Übersetzung beinhaltet nicht nur den sprachlichen, sondern auch den kulturellen Transfer. Ein tiefes Verständnis der kulturellen Unterschiede und Gepflogenheiten zwischen den Sprachräumen ermöglicht es Übersetzern, potenzielle Missverständnisse zu erkennen und durch passende Formulierungen eine reibungslose Kommunikation sicherzustellen.

4. Technologische Kompetenz:

In der heutigen Zeit ist der Einsatz moderner Technologien in der Übersetzungsarbeit unverzichtbar. Übersetzer sollten sicher im Umgang mit Computerunterstützter Übersetzung (CAT-Tools), Terminologiedatenbanken und anderen digitalen Hilfsmitteln sein. Diese Tools helfen, Arbeitsprozesse zu optimieren, Konsistenz zu wahren und die Effizienz zu steigern.

5. Recherchiertechniken:

Übersetzer müssen in der Lage sein, schnell und zielgerichtet Informationen zu recherchieren. Ob es sich um spezifische Begriffe, fachliche Hintergründe oder kulturelle Besonderheiten handelt – eine fundierte Recherche ist entscheidend, um Übersetzungen mit höchster Präzision und Konsistenz zu erstellen. Diese Fähigkeiten zusammen bilden die Grundlage für eine erfolgreiche Tätigkeit als Übersetzer und tragen wesentlich dazu bei, die professionelle Kommunikation zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen effektiv zu gestalten.

Die Übersetzung deutscher IT-Terminologie ins Russische ist also eine komplexe Aufgabe, die sowohl sprachliche als auch fachliche Kompetenz erfordert. Durch die Anwendung geeigneter Strategien können Übersetzer dazu beitragen, die Qualität und Effizienz der Fachkommunikation zwischen den beiden Sprachen zu verbessern. Zukünftige Forschungen sollten sich auf die Entwicklung automatisierter Tools und die Integration von KI-Technologien zur Unterstützung der Übersetzung konzentrieren.

Bibliographie:

1. Kittel, H., & Schmitt, P. *Translation in der Fachkommunikation*. Berlin: De Gruyter, 2011.
2. Krennmayr, T., & Wählich, M. *Fachübersetzen und Terminologearbeit: Theorie und Praxis der Übersetzung von Fachtexten*. Heidelberg: Springer, 2017.
3. Nord, C. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2009.
4. Pöchhacker, F. *Translation and Technology*. In: *The Routledge Handbook of Translation and Technology* (pp. 295-307). London: Routledge, 2016.
5. Reiß, K., & Vermeer, H. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer, 2014.
6. Иванова, О. С. *Перевод в сфере информационных технологий: проблемы и решения*. Вестник РГГУ, (1), 2015. С. 23-34.
7. Кравченко, И. И. *Культурные аспекты перевода компьютерной терминологии: от англицизмов до локализации*. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017.

UDC 37.02

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Ialanji Svetlana

English teacher

PI College "M. Chachir"

Comrat, Republic of Moldova

e-mail: svetlanayalanzhy@mail.ru

orcid id: 0009-0004-7978-6225

Sulac Sofia

PhD, Associate Professor

Comrat State University

Comrat, Republic of Moldova

orcid id: 0000-0003-2325-548X

Abstract. In today's world, changes are occurring rapidly, and education is not left behind. For its successful development, it is necessary to constantly search for new methods and forms of learning that contribute to the effectiveness of the educational process. The modern approach to learning emphasizes not on managing the personality, but on promoting its development. This requires the use of methods of indirect pedagogical influence, where the key role is played by dialog, joint research, creation of learning situations and creative activities. At the heart of methodological innovations is the use of interactive teaching methods.

Keywords: interactive learning, foreign language teaching, communicative competence, grammar instruction, student engagement, active learning, collaborative learning, discussion-based methods, game-based learning.

Interactive learning is considered a technology, a method, and a form of teaching. However, it is most commonly viewed as a unique way of organizing cognitive activity, integrating traditional teaching methods. The focus is on developing, inquiry-based, and research-oriented learning activities, where students are not passive recipients of knowledge but active seekers. They gain confidence in their intellectual abilities and recognize their role in the learning process.

Interactive lessons are designed to engage every student, providing opportunities for thinking, understanding, creativity, and analysis. This approach fosters joint activity, encouraging contributions from all participants, the exchange of ideas, knowledge, and strategies—from simple interaction to deeper collaboration and mutual enrichment. The primary goal of interactive learning is to stimulate cognitive motivation, promote independence and active participation, develop analytical and critical thinking, enhance communication skills, and support students' self-development.

Interactive methods in teaching English are considered innovative. According to A. L. Andreev, innovation in education is a "purposeful, motivated process aimed at creating, mastering, and applying modern ideas that are relevant, adapted to specific conditions, and meet clear criteria" [5, p. 19]. English language teaching is a holistic system with the primary objective of developing students' foreign language communicative and cultural competence. At the same time, students' individual characteristics and active participation in the learning process should be at the core of teaching strategies. The teacher plays a crucial role in fostering positive motivation for learning English.

It is important to emphasize that fostering interactive communication in English lessons requires the use of real-life, meaningful learning materials. When properly structured, such materials encourage natural communication in the target language. To create authentic interactive

interactions, it is essential to move beyond tasks that merely ask students to imagine themselves in a given situation. Instead, tasks should be designed in a way that inherently necessitates interactive engagement.

J. Harmer proposes a classification of interactive teaching methods based on their communicative functions. This classification divides methods into three main groups:

1. Discussion-based methods – including dialogues, group discussions, and case studies analyzing real-life situations.

2. Game-based methods – encompassing didactic games, business simulations, role-playing activities, and organizational-action methods.

3. Psychological interactive methods – such as sensitizing and communicative training, as well as activities designed to develop empathy [1, p. 10].

Basic rules for organizing interactive learning

Rule one. All participants should be involved to some extent. To this end, it is useful to use technology to include all participants in the discussion process.

Rule two. It is necessary to take care of the psychological preparation of the participants. This means that not everyone who comes to the session is psychologically ready for direct inclusion in certain forms of work. In this regard, warm-ups, constant encouragement for active participation in the work, providing opportunities for self-realization are useful.

The third rule. There should not be a lot of learners in the technology of interactive. The number of participants and the quality of learning can be in direct correlation. The optimal number of participants is 25 people. Only under this condition productive work in small groups is possible.

Rule four. Preparation of the room for work. The room should be prepared in such a way that it is easy for participants to move to work in large and small groups.

The trainees should be physically comfortable.

Rule Five. Clearly fixing (fixing) procedures and regulations. This should be agreed upon at the very beginning and try not to violate it. For example: all participants will show tolerance to any point of view, respect everyone's right to freedom of speech, respect their dignity.

Rule six. Pay attention to the division of seminar participants into groups. Initially, it is better to build it on the basis of voluntariness. Then it is appropriate to use the principle of random selection.

Obligatory conditions for the organization of interactive learning

- a trusting, at least positive relationship between teacher and students;
- democratic style;
- cooperation in the process of communication between the trainer and students;
- reliance on personal ("pedagogical") experience of students, inclusion of vivid examples, facts, images in the learning process;
- diversity of forms and methods of information presentation, forms of students' activity, their mobility;
- inclusion of external and internal motivation of activity, as well as mutual motivation of students.

Interactive forms of learning provide high motivation, strength of knowledge, creativity and imagination, sociability, active life position, team spirit, value of individuality, freedom of self-expression, emphasis on activity, mutual respect and democracy.

The main interactive forms of learning

Modern pedagogy is rich in interactive approaches, among which we can emphasize the following:

- creative assignments;
- small group work;
- educational games (role-playing games, simulations, business games and educational games);
- utilization of public resources (inviting a specialist, excursions);

- social projects and other extracurricular teaching methods (competitions, interviews, movies, performances, exhibitions);
- learning and consolidation of new material (interactive lecture, work with visual aids, video and audio materials, “learner as teacher”, “everyone teaches everyone”, mosaic (openwork saw), use of questions, Socratic dialog);
- testing;
- warm-ups;
- feedback;
- distance learning.
- discussion of complex and debatable issues and problems;
- problem solving (“decision tree”, brainstorming, etc.);

Interactive forms of teaching applied at foreign language lessons

Creative tasks are understood as learning tasks that require students to be creative rather than simply reproduce information, since the tasks contain a greater or lesser element of uncertainty and usually have several approaches. The creative task forms the content, the basis of any interactive method. A creative task gives meaning to learning, motivates learners. The opportunity to find their own “right” solution, based on their personal experience and the experience of their colleagues, allows to create a foundation for cooperation, communication of all participants of the educational process, including the teacher. The choice of a creative task is itself a creative task for the teacher, because it is necessary to find such a task that would meet the following criteria:

- does not have an unambiguous and one-syllable answer or solution
- is practical and useful for students
- relates to students' lives
- is of interest to students
- serves the learning objectives to the maximum extent possible

If students are not used to working creatively, simple exercises should be introduced gradually, followed by increasingly complex tasks.

Small **group work** is one of the most popular strategies because it gives all students the opportunity to participate, practice cooperation and interpersonal skills.

Role-playing is the acting out by group members of a skit with pre-assigned roles in order to master certain behavioral or emotional aspects of life situations.

Role play is conducted in small groups (3-5 participants). Participants receive a task on cards, assign roles, play out the situation and present it to the whole group. The advantage of this method is that each of the participants can visualize themselves in the proposed situation, feel these or those states more realistically, feel the consequences of these or those actions and make a decision.

A mini-lecture is one of the most effective forms of presenting theoretical material. Before it starts, it is possible to brainstorm about the upcoming topic, which will help to actualize it for the participants, to find out the degree of their awareness and attitude to the topic. The material should be presented in a language accessible to the participants. Each term should be defined. It is better to explain the theory according to the principle “from general to specific”.

It is important to refer to authoritative sources and emphasize that everything said - not invented by you, but studied and described by experts in the field. At the end of the presentation, you should discuss any questions the participants may have.

Project development - this method allows participants to mentally step outside the classroom and draft their actions on the issue under discussion. Most importantly, the group or an individual participant has the opportunity to defend his/her project, prove its advantage over others and get the opinion of friends.

Participants can ask for advice, additional literature.

Participants can be invited to collect publications from newspapers, photos, articles related to the issues of the topic and then discuss these materials with the whole group.

Viewing and discussing video films. Both fiction and documentary videos, fragments from them, as well as video clips can be used.

Testing can be used to determine the level of students' awareness and their attitude to the topic under discussion. The approach to the formulation of test questions should be correct: they should be composed competently and clearly.

Feedback allows to find out the reaction of participants to the topics discussed, to see the advantages and disadvantages of the organization and conduct of training, to evaluate the result. Participants (in random order) are invited to comment on the past exercise, information block, a particular day or the whole training.

“Brainstorming”, ‘brainstorming’ (the ‘Delphi’ method) is a method in which any student response to a given question is accepted. It is important not to evaluate the points of view expressed at once, but to accept all of them and write down everyone's opinion on the board or a piece of paper. Participants should know that they are not required to justify or explain their answers.

“Brainstorming” is used when it is necessary to find out awareness.

The most effective in this situation is group work. In this case, the teacher provides diagnostics and monitoring, organizes the learning environment, and provides support.

Training (from English train - to educate, teach, train) is a process of acquiring skills and abilities in any field through the performance of successive tasks, activities or games aimed at achieving and developing the required skill. Training allows to give its participants the missing information, to form skills of resistance to pressure, skills of safe behavior. The undeniable advantage of training is that it ensures active involvement of all participants in the learning process.

Conclusion

The problem of teaching a foreign language in a secondary school on the basis of the approach of interactive interaction is relevant, because its solution can increase the effectiveness of teaching foreign language communication and improve the quality of knowledge, skills and abilities.

When using interactive methods, the role of the teacher changes dramatically, ceases to be central, he only regulates the process and is engaged in its general organization, prepares in advance the necessary tasks and formulates questions or topics for discussion in groups, gives advice, controls the process. The participants refer to their own and others' social experience and have to communicate with each other, solve tasks together, overcome conflicts and find common ground.

Formation of foreign language communicative competence is the main goal of foreign language teaching. Without teaching communication and without creating at the lessons favorable conditions for interaction of students in a foreign language, it is impossible, which proves the expediency of using the technology of interactive learning, the priorities of which are dialogue, the possibility of self-expression, creativity and reflection.

This paper presents the educational possibilities of interactive forms of teaching a foreign language. It is revealed that the interactive approach is effective, stimulates thinking activity and search activity, increases productivity, as well as contributes to the improvement of grammatical and lexical skills in students.

References:

1. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Education, 2007.
2. Thornbury, S. How to Teach Grammar. Harlow: Pearson Education, 2006.
3. Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1997.
4. Nunan, D. Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
5. Андреев А.Л. «Инновационный путь развития России в контексте глобального пространства образования». М.: МАКС Пресс, 2008.
6. Калабухова Г.Н. «Способы реализации интерактивных технологий в условиях ускоренного обучения студентов иностранному языку», статья.
7. Карпова Т.А. «Изучение иностранного языка в вузе в контексте интерактивного обучения», статья.

CZU 821.222.1-1.09

MEVLÂNÂ HÂLİD-İ BAĞDADÎ'NİN FARŞÇA ŞİİRLERİNDE ŞAİRLİKLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

Ekici Hasan

Doç. Dr. / Türk Dili ve Edebiyatı

Aksaray Üniversitesi

Aksaray, Türkiye

e-mail: hasanekici@aksaray.edu.tr

orcid id: 0000-0003-2004-1371

Abstract. In biographical sources in classical Arabic, Persian and Turkish literature, there are views containing the thoughts of poets on poetry and art in the introduction part of some works or between the verses. These views are important in terms of poetic and aesthetic values. In this context, our study examines the views on poetry based on the Persian poems in the Divan of Khalid-i Baghdadi, the founder of the Khalidiyya branch of the Naqshbandi order. Khalid emphasized that the poet has characteristics such as being sweet-tongued, skilled, troubled, keeping secrets, praising himself and wanting to be famous. He also stated that one should remain silent when necessary due to the environment and types that do not understand poetry and art. In the context of poetry, Khalid-i Baghdadi mentioned famous figures and works in the common culture and art world.

In this study, in addition to MevlanaKhalid's poetic views, it was also tried to have an idea about the poet's world of meaning, aesthetics and linguistic richness.

Keywords: Khalid-i Baghdadi, poetics, poet, poetry, aesthetics.

Giriş

Batı edebiyatında poetika ile ilgili ilk sistematik eserin Aristoteles'in kaleme aldığı kabul edilmektedir. *Poetika*¹ adlı eserinde Aristoteles daha çok şiir kuramı ve tiyatro üzerinde durmuştur. Aristo'dan sonra şiir ve şair hakkında Batı edebiyatında çok sayıda poetik eser kaleme alınmıştır. Bu çalışmalardan meşhur olanlar arasında Horace (M.Ö. 65), Ronsard (1565), Boileau (1674), Paul Claudel (1907), Max Jacop (1922) gibi isimler sayılabilir (Okay, 1987: 1). Tarihî sürece bakıldığında İslam filozoflarından, el-Kindî (öl.866 [?]), Fârâbî (öl. 950), İbn Sînâ (öl.1037), İbnü'l-Heysem (öl.1040 [?]), Ebü'l-Ferec İbnü't-Tayyib (öl.1044), ve İbn Rüşd (öl. 1198) gibi şahsiyetlerin eserlerinde poetik görüşler ileri sürdükleri görülmektedir (Özpılavcı, 2021: 6). Her dönemde sanatçıların eserlere bakışı poetikanın anlam katmanını zenginleştirmiştir. Bu bağlamda “poetika, çoğunlukla, kişisel şiir anlayışlarının ortaya çıktığı dönemlerde kaleme alınır ve bu dönemlerde bir anlam taşır” (Coşkun, 2011:58). Bununla birlikte metin merkezli poetik görüşler ileri sürmek tek başına yeterli olmayabilir. Şairlerin farklı eserlerinde farklı görüşler ileri sürmesi de olası bir durumdur.

Şairler, tekdüze bir anlayıştan ziyade farklı imge ve çağrışımlarla şiir ve şaire dair mülahazalarda bulunmuşlardır. Şairlerin poetika üzerine fikirler ortaya atması sanatın bilgisine sahip olduklarının göstergesidir. Poetika kavramı doğal olarak klasik edebiyat metinlerinde yer almasa da şiir yazmanın ilkeleri ve şairin kim olduğuna dair bilgilere, sanatçıların yazdıkları eserlerin satır/beyit aralarında rastlamak mümkündür (Erbay, 2019: 5). Klasik Doğu edebiyatlarında poetika iki ana başlıkta tekâmül etmiştir: Bunlardan birincisi belagat ve retorik bilgilerin yer aldığı metinlerdir. İkincisi ise şiir ve şair karakterine ait görüşlerin ileri sürüldüğü poetik eleştiri metinleridir (Açıkgöz, 2024: 49). Klasik Arap, Fars ve Türk edebiyatında şair ve şiir karakteri hakkındaki görüşler, sanata dair bilgilerin yanında lafız-mana bağlamında da ele alınmıştır. Poetik

¹ Ayrıntılı bilgi için bk. Aristoteles (2017). *Poetika-Şiir Sanatı Üzerine*. (Akderin F, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

odaklı metinler bağlamında divanların mukaddime kısımlarında², tezkirelerde³, mesnevilerin sebeb-i telif kısımlarında, kaside nazım şekillerinde ve genellikle gazellerin makta beyitlerinde şiir ve şaire dair görüşler ele alınmıştır. Bunun dışında diğer nazım şekillerinde ve türlerinde de yer yer poetik görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Tasavvufi şiir geleneğinde de kelime ve remizlerle çok katmanlı anlam oluşturulmaya çalışılmış, bu yöntemle poetik görüşlere ve yaklaşımlara yer verilmiştir.

Bu bildiride Osmanlı düşünce hayatı üzerinde etkili olan mutasavvıf şairlerden Hâlid-i Bağdâdî'nin⁴ (öl. 1827) *Divanı*'nda yer alan Farsça manzumelerden hareketle şairle ilgili görüşleri başlıklar halinde açıklanacaktır.

Şairle İlgili Görüşler⁵

Şairler genellikle geleneğin belirlediği çerçevede kendi şiir sanatını överek ön plana çıkmak ve bu vadide ustalığını göstermek isterler.

1.1. Tatlı dil ve söyleyiş

Şair, şiirlerinde düşüncenin temel taşlarından olan kavramların şeker gibi tatlı olduğunu ve bunun neticesinde ihsanla taltif edildiğini ifade etmektedir:

خالد این شکر شیرین ز سخن می ریزی خسروت گر بنوازد به کرم دور مدار
Hâlid in şekker-i şîrîn zi-sohen mî-rîzî Husrevet ger be-nevâzed be-kerem dūr me-dâr (K. 6/4/19)

“Ey Hâlid, bu tatlı şekeri sözlerinden akıtıyorsun. Eğer hükümdarın seni ihsanla taltif ederse bu duruma şaşıрма.”

Hâlid'in şiirlerinin güzel olmasının sebebi, Allah ve peygamber aşkını temsil eden dudakları anlatmasıdır. Sözcüklere güzellik ve tatlılık katan unsur maneviyattır (Kavak, 2013:688).

خالد از لعل لبّت یاد آورد زان بود نظمش تر و شکر مذاق
Hâlid ez-la'l-i lebet yâd âveredZ'ân buved nazmeş ter u şeker mezâk (G. 2/16)⁷

“Hâlid, senin yakuta benzeyen dudaklarını anlatmaktadır. Bu nedenle şiirleri latif ve tatlı olur.”

1.2. Hüner

Klasik edebiyatta hüner mefhumu, şiirin tanımı ve yazılış sebebini ifade etmektedir (Coşkun, 2011:59). Mevlana Hâlid, şiirlerindeki medhiyelerin hüner gösterme gayesi güttüğünü dile getirmektedir:

عرض خالد ازین مدح بود عرض هنر و گر نه مدح چه حاجت تو مهر تابانی
Garaz-ı Hâlid ezîn medh bûd 'arz-ı hüner Vegerne medh çi hâcet to mihr-i tâbânî (G. 3/10)

“Hâlid'in bu övgüden maksadı hüner göstermektir. Yoksa sen parlak bir güneşsin. Övgüye ihtiyacın yok.”

1.3. Mizaç (Ehl-i dert)

Şairler, mizaç olarak dert ehli kişilerdir. Gam ve hüzn onların şiir yazma sebeplerinden biri olarak kabul edilir:

زخم نا خورده ز خالد طمع شعر مدار سینه اش گر بمثل لوح و زبانش قلم است
Zahm nâ-horde zi-Hâlid tama'-i şî'r me-dâr Sîne'eş ger be-mesle levh u zebâneş kalemest (G. 14/7)

² Konuyla ilgili çalışma için bk. Sivri, Murat (2021).

³ Konuyla ilgili çalışma için bk. Gür, Nagihan (2009).

⁴ Hâlid el-Bağdâdî hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Algar, Hamid(1997);Kavak, Abdulcebbar (2013);Kavak, Abdulcebbar (2017); Kardeş, Seyhan (2014).

⁵ Hâlid-i Bağdâdî *Divanı* üzerine yapılan çalışmalarda şiir sayıları ve nazım şekilleri farklılık göstermektedir. Bu bildiri metnindeki beyitler, beyitlerin diliçi çevirileri ve şiir numaraları Kavak, Abdulcebbar (2013) adlı çalışmadan alıntılanmıştır.

⁶ Bu çalışmada kaside nazım şekli “K”, gazel nazım şekli “G”, münacat nazım türü “Mün.”, terakib-bend nazım şekli “T.B.” ve mesnevi “Mes.” kısaltmaları ile gösterilmiştir.

⁷ Bu beyit, Arapça şiirler kısmında yer almaktadır. Arapça gazelin 3, 11 ve 16.beyitleri Farsça yazılmıştır.

“Hâlid’in gönlü yazı tahtası ve dili kalem misali olsa da yara bere içinde kalmadan ondan şiir bekleme.”

خالد ای غرقه گرداب هوس زار بنال پیش ارباب کرم سود دهد ناله و زار
Hâlid ey garka-i girdâb-i heves zâr be-nâl Pîş-i erbâb-ı kerem sûd dehed nâle vü zâr (G.33/12)

“Ey heves girdabında boğulmuş Hâlid, inle. Kerem sahibi kişilerin huzurunda inilti ve yakarış fayda verir.”

خالد امید شادی بگسل از دنیای دون لشکر سلطان غم صف صف ستاده هر طرف
Hâlidâ ümmîd-i şâdî bigsel ez-dünyâ-yı dün Leşker-i sultân-ı gam saf saf sitâde her taraf (G. 49/7)

“Ey Hâlid, alçak dünyadan sevinç umudunu kes. Gam ordusunun hükümdarı saflar halinde her tarafta durmaktadır.”

از گفتگوی خام روافض دلم گرفت بر بند بار و قطع سخنهای خام کن
Ez-goft-gûy-ı hâm-ı Revâfız dilem girift Ber-bend bâr u kat’-i sohen-hâ-yı hâm kon (G.62/2)

“Râfızîlerin boş, saçma söylemlerinden üzüntü duydum. Sen yükünü topla ve gereksiz sözleri de kes.”

1.4.Şairin Acziyeti

Klasik edebiyatta fesahat, “güzel söz söyleme ve açık konuşma” kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Şairler, fesahat sahibi olmayı övündükleri bir üstünlük olarak telakki etmişlerdir (Doğan, 2002: 56). Fesahat sahibi olan şairler, bazen güzeli ifade ederken bazen de anlaşılmadıklarında aciz kalırlar ve susmayı tercih ederler:

خالد اندر قولها لاف فصاحت میزند لیک در وصف جمال آن پریشو ابکم است
Hâlid ender kavlhâ lâf-ı fesâhat mî-zenedLîk der-vasf-ı cemâl-i ân perîveş ebkem est (G. 16/6)

“Hâlid, birçok konuda fesahat sahibi olduğunu iddia etmektedir. Fakat o peri gibi güzeli vasfederken dili tutulur.”

خامه در وصف آدمیت او اخرس است گرچه صد زبان دارد
Hâme der-vasf-ı âdemiyyet-i ûAhres est gerçi sad zebân dâred (G. 29/5)⁸

“Kalem yüz dille yazsa da onun insanlık vasıflarını anlatmada dilsizdir.”

به داد خالد بیچاره در مانده رس یا رب که دارد قلزم جودت بسی چون او به ساحلها
Be-dâd-ı Hâlid-i bî-çâre-i der-mânde res yâ Rab Ki dâred kulzüm-i cûdet besî çün û be-sâhilhâ (G. 6/7)

“Ey Rabbim, çaresiz Hâlid’in imdadına yetiş. Çünkü çok kişi onun gibi cömertlik denizinin kıyısında bekleyiştir.”

خالد از مدحت او رنجه مشو زانکه يك عشر نیايد بشمار
Hâlid ez-midhet-i û rence me-şevZ’ân ki yek ‘uşr neyâyed be-şumâr (G. 34/15)

“Ey Hâlid, onu övmek için eziyet çekme. Çünkü (yapacağın övgü) methinin onda biri bile sayılmaz.”

خالد چو هیچکس به سخن مرد ره نشد بگذر ز هر چه هست و سخن را تمام کن
Hâlid çu hîçkes be-sohen merd-i reh ne-şod Bugzer zi-her çi hest u sohen-râ temâm kon (G. 62/8)

“Hâlid hiçkimse sözle yol erbâbı (tarikat ehli) olmadıysa sen de tüm varlığından vazgeç ve konuşmaya son ver.”

⁸Bu beyit, Kavak (2013) adlı çalışmada gazel olarak yer almıştır. Aslında bu şiir, nazm nazım şekliyle yazılmıştır.

1.5. Meşhur Olma İsteği

Güzelin ve güzelliğin peşinde olan şairler, aslında yaptıkları övgülerle şairlik vasıflarını ortaya koyma çabasındadır. Bu gayeyle hüner göstermeye çalışan şairler, aslında vasfettikleri güzelin kelimelerle anlatılamayacağını idrakindedirler:

خالد از وصف تو نام آوری می خواهد ورنه آیینۀ خور نیست به صیقل محتاج

Hâlid ez-vasf-i to nâm âvere'î mî-hâhed Verne âyîne-i hur nîst be-saykal muhtâc (G. 20/8)

“Hâlid seni övmekle meşhur olmak istiyor. Yoksa güneş aynasının cilalanmaya ihtiyacı yoktur.”

1.6. Şairin Kendini Övmesi

Mevlana Hâlid, bazı beyitlerinde sanatını, duygu ve düşüncelerini “ben” merkezli ele almış, kendini övmüştür. Ayrıca aşkını kaleme alsın iki yüz Mecnûn’un kendisinden ders alacağını dile getirmektedir:

ز سودای خود ار خطی به کلاک شوق نبشانم دو صد مجنون کند مشق جنون اندر دبستانم

Zi-sevdâ-yı hod er hattî be-kilk-i şevk nibşânem Do sad Mecnûn koned meşk-i cûnûn ender debistânem (G.55/1)

“Eğer istek ve heves kalemiyle kendi aşkımdan bir yazı yazsam iki yüz Mecnûn benim okulumda delilik eğitimine başlar.”

1.7. Şâir-Sır Tutma

Şair, yaşadığı çağda özellikle manevî tekâmül yolunda bazı hakikatleri gizli tutmasını bilmelidir:

گنج فضل است و معدن عرفان زبید ار خالدهش نهان دارد

Genc-i fazlest u ma'den-i irfân Zîbed er Hâlideş nihân dâred (G. 29/3)

“(O) Lütuf hazinesi, marifet kaynağıdır. Eğer Hâlid onu gizli tutarsa yerinde ve güzel bir iş yapmış olur.”

1.8. Şiirden ve Sanattan Anlamayan Çevre ve Tipler

Sanatçıların poetik tutumunu gösteren unsurlardan biri de şair-okuyucu ilişkisidir. Sanatçılar her şeyden önce kendi poetik hayallerini estetik bir biçimde sözcüklere yansıtma kaygısı taşır. Mevlana Hâlid, kendi şiirleri için kaliteli okuyucu beklentisinde olduğunu ifade etmektedir:

خالد خموش هر چه تو گویی بطرز شعر بی دولتان مبالغه دانندش و صلف

Hâlid hamûş her çi to gûyî be-tarz-ı şî'rBî-devletân mübâlağa dânendeş u salef (G. 50/10)

“Halid sus. Nasipsizler, senin şiir tarzında söylediğin her şeyi mübalağa ve kendini beğenme olarak telakki eder.”

1.9. Şair-Bülbül

Klasik edebiyatta bülbül, nağmeli şakıyışlarıyla ağlayıp inleyen, sevgili tipinin güzelliklerini terennüm eden ve ona aşk sözleri söyleyen âşığın/ şairin sembolüdür (Pala, 2022: 77). Kendisini bülbülle özdeşleştiren şair, ilkbahar mevsiminin geldiğini ve artık söz söylememesi gerektiğini ifade etmektedir:

خالد ای مرغ گلستان وفا بس کن سخن کان بهار زنده گانی خرم و خندان رسید

Hâlid ey murg-i gülîstân-ı vefâ bes kon sohen K'ân behâr-ı zindegânî hurrem u handân resîd (G. 24/5)

“Ey vefâ bahçesinin kuşu (bülbülü) Hâlid! Yeter artık, söz söyleme. Çünkü yaşam kaynağı olan bahar mevsimi mutlu bir şekilde geldi.”

1.10. Ortak Kültür ve Sanat Dünyasında Meşhur Olmuş Sanatkârlar/Eserler

Hâlid-i Bağdâdî, sanat alanında zirve isimlerden Molla Câmi (öl. 898/1492), Hâcû-yi Kirmânî (öl.1352), Hâfız-ı Şîrâzî (öl.1390 [?]) gibi şahsiyetlerden ve Şebüsterî'nin (öl.1320) *Gülşen-i Râz* adlı eserinden bahsetmiştir:

چه گویم من ز وصف آن گرامی در وصفش چنین سفتست جامی

Çi gûyem men zi-vasf-ı ân girâmî Dür-i vasfeş çünîn softest Câmi (Mün. 1/34)

“ O şerefli ve ulu kimsenin vasıfları hakkında ne diyebilirim? Câmî onun inci gibi vasıflarından şu şekilde dizmiştir.”

جامیا ای بلبل دستانسرای نعت دوست این سخن بس حسب حال آمد ز دیوان توام
Câmiyâ ey bülbül-i destân-serâ-yı na't-ı dût İn sohen bes hasb-i hâl âmed zi-dîvân-i to'em (T.B. 6/6)

“Ey Câmî! Ey sevgilinin övgüsünün destanını okuyan bülbül! Divanındaki bu söz, benim durumuma uygun düştü.”

گرچه سخت خالد خالی ز بلاغت نیست لیکن نبود او را ذوق غزل خواجه
Gerçi sohenet Hâlid hâlî zi-belâgat nîstLîkin ne-buved û-râ zevk-i gazel-i Hâcû (G. 65/8)

“Hâlid!Her ne kadar sözlerin belagatli olsa da Hâcû'nun gazellerindeki zevk onda bulunmamaktadır.”

شدی نسخ ار دو صد چون گلشن راز بلا فکر و توقف گفتیش باز
Şodî nesh er do sad çün Gülşen-i RâzBilâ-fıkr u tevakkuf goftiyeş bâz (Mes./6)

“Eğer Gülşen-i Râz gibi iki yüz eser nesh edilseydi hiç durmaksızın ve düşünmeksizin tekrar onu söylerdi.”

بسکه فرح می دهد این گلستان حافظ شیرازی بلاغت نشان
Bes ki ferah mî-dehed İn gülsitânHâfız-ı Şîrâzî belâgat-nişân

“Bu bahçe çok huzur verdiğiinden belagat gösteren Hâfız-ı Şîrâzî...”

بیند اگر يك نفسش جای خویش نسخ کند نعت مصلاى خویش
Bîned eger yek nefeseş cây-ı hîşNesh koned na't-ı Musallâ-yı hîş (Mes./31-32)

“Bir an bile olsa burayı mekân edinse meşhur musallasını nesh eder.”

Sonuç

Mevlana Hâlid Nakşibendiyye tarikatının Hâlidîyye kolunun kurucusudur. Akaid, hadis, fıkıh, tasavvuf ve edebiyatla ilgili eserler kaleme almıştır. Tasavvuf edebiyatı içinde önemli bir şahsiyet olan Hâlid-i Bağdâdî'nin *Divan*'ı Arapça-Farsça ve Kürtçe şiirlerden müteşekkildir. Farsça şiirlerinde, genellikle tasavvufî öğretileri, Allah'a duyduğu aşkı ve insanın seyr ü sülûkunu konu almaktadır. Bu manzumelerde onun ilahî aşk, birlik ve bütünlük temasına verdiği önem açıkça görülmektedir. Farsça şiirleri, özellikle onun derin manevî/mistik bakış açısını ve içsel dünyasını ifade etmesi açısından önem arz etmektedir.Mevlana Hâlid'in manzumelerindeki ahenk ve üslup klasik şiir estetiğini yansıtmaktadır. Şiirlerinde Molla Câmî, Sadî-i Şîrâzî ve Hâfız-ı Şîrâzî gibi Fars edebiyatının zirve şairlerinden geri kalmadığını ifade etmiştir. Mevlana Hâlid, şairlerin tatlı dilli, hüner sahibi, ehl-i dert olduklarını, kimi durumlarda aciz kaldıklarını dile getirmiştir. Ayrıca her şair gibi meşhur olma isteği, kendini övme ve sır tutmanın gerekliliği gibi hususlara değinmiştir.

Kaynakça:

1. Açıkgoz, Namık (2024). Klâsik Türk Şiirinde Eleştiri, Terimler, Teori ve Eleştiri Örnekleri, İstanbul: Post Yayınevi.
2. Algar, Hamid.(1997). “Hâlid el-Bağdâdî”, TDV İslam Ansiklopedisi, Ankara: TDV Yayınları, C. 15, 283-285.
3. Aristoteles (2017). *Poetika-Şiir Sanatı Üzerine*. (Akderin F, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
4. Coşkun, Menderes (2011). Klasik Türk Şairinin Poetikası Üzerine. *Bilig* (56), s. 57-80.
5. Doğan, Muhammet Nur (2002). *Fuzulî'nin Poetikası*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
6. Erbay, Nazire (2019). *Klasik Türk Şiiri Gazellerinde Şair ve Şiir Karakteri, İnsan-Şiir, Şair-Gazel*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
7. Erkal, Abdulkadir (2018). *Dîvân Şiiri Poetikası* (17. Yüzyıl). Ankara: Altınordu Yayınları.

8. Gür, Nagihan (2009). “Latîfî’nin Eleştirel Perspektifinden Osmanlı Divan Şiirinin Poetikası”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Edebiyatı Bölümü.
9. Kardeş, Seyhan (2014). “Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî’nin Dîvânı (Tenkitli Metin)”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Fars Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.
10. Kavak, Abdulcebbar (2013). *Divan Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî*, İstanbul: Semerkand Yayınları.
11. Kavak, Abdulcebbar (2017). *Hâlid el-Bağdâdî*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
12. Okay, Orhan (1987). *Şiir Sanatı Dersleri -Cumhuriyet Devri Poetikası-*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.
13. Özpilavcı, Ferruh (2021). İbn Sînâ Felsefesinde Şiir-Poetika ve Tragedya, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.61, s. 1-26).
14. Pala, İskender (2022). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
15. Sivri, Murat (2021). “Türkçe Divan Dibacelerine Göre Divan Şiiri Poetikası”, Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
16. Topak, Zafer (2020). *18. Yüzyıl Divan Şiiri Poetikası*, İstanbul: Akademik Kitaplar.

УДК 371.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТСО И ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ НА ТЕКСТАХ БИОГРАФИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Амирбекова Светлана

доктор философии по педагогике, доцент
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: sabunitaamirbayova@gmail.com
orcid id: 0009-0004-4227-1383

Багирова Севиль

доктор философии по педагогике, доцент
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: sevil.bagirova60@mail.ru
orcid id: 0009-0004-1310-6928

Abstract. This article is devoted to the use of technical teaching aids and illustrative material in the work on speech development using biographical texts. The article analyzes the effectiveness of the use of technical teaching aids in a higher educational institution. The study is based on modern scientific research on the characteristics of vocationally oriented education.

Particular attention is paid to the role of technical means in the educational process, their influence on the formation of professional competencies. Analysis of the structure of the pedagogical process, including the use of technical means, is carried out using targeted, content-based, activity-based and effective approaches.

Key words: Russian as a foreign language, technical teaching aids, professional training, structure, pedagogical process, higher education institution, speech development, educational material.

Развитие речи учащихся является одной из ключевых задач образовательного процесса. Развитие речи на занятиях по русскому языку включает в себя комплекс упражнений и методик, направленных на улучшение навыков устного и письменного общения, расширение словарного запаса, развитие грамматически правильной и выразительной речи. Основные направления работы по развитию речи – это:

1. *Обогащение словарного запаса* – работа с синонимами, антонимами, паронимами; толкование значений слов, работа с фразеологизмами; игры на расширение лексического запаса (ассоциации, загадки, кроссворды).

2. *Развитие связной речи* – пересказ текстов (дословный, краткий, выборочный); составление рассказов по картинке, серии иллюстраций, опорным словам; составление диалогов, монологов (описание, повествование, рассуждение); обучение устным выступлениям (подготовка мини-презентаций, докладов).

3. *Формирование грамматически правильной речи* – исправление речевых ошибок; грамматические трансформации предложений; составление сложных предложений с разными видами связи;

4. *Развитие фонематического слуха и правильного произношения* – артикуляционные упражнения, скороговорки; чтение вслух с интонационным выделением смысловых частей; дикции, упражнения на правильное ударение;

5. *Развитие письменной речи* – написание сочинений, эссе, изложений; работа с текстами: анализ структуры, редактирование, дополнение; создание текстов разных стилей и жанров (письма, заметки, сказки, описания);

6. *Игровые и творческие методы* – ролевая игра (интервью, инсценировка сказки, дебаты); творческие задания (составить историю по данным словам, сочинить стихотворение); литературные игры (составление рифм, каламбуров, ребусов); развитие речи требует систематической работы, а применение интерактивных и творческих подходов делает процесс увлекательным и продуктивным.

Одной из целей занятий практическим русским языком по развитию речи в национальных группах считаем овладение студентами умением синтетического беспереводного чтения и понимания научной, научно-популярной и художественной литературы.

Разрабатываемая система упражнений направлена на выработку умения свободно выражать свои мысли и понимать чужую на русском языке как в форме монолога, так и в форме диалога.

Серьезную помощь в развитии навыков беспереводного понимания читаемого текста и овладения русской речью могут сказать иллюстративные наглядные пособия, звуковая и зрительная наглядность, демонстрируемые с помощью технических средств. [4]

Основу демонстрируемой студентам наглядности представляют наглядный образ, т.е. единства чувственного и рационального отображения действительности. Принцип наглядности в обучении является одним из ведущих в педагогике, в которой принято считать на основе положения теории познания, что без наглядного восприятия объективного мира не может сформироваться полное знание об этом мире. Применительно к изучению неродного языка как зрительная, так и звуковая наглядность в настоящее время находят широкое применение.

В современной педагогической литературе технические средства обучения трактуются по-разному, отражая их многофункциональность и разнообразие применения в образовательном процессе. Использование ТСО как в процессе аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы студентов ставят перед преподавателем ряд серьезных вопросов. Например, такие, как вопросы психолого-педагогической подготовленности преподавателя и студентов к работе с техническими средствами и психолого-педагогических особенностей учебной деятельности при использовании ТСО. [3]

Демонстрация предметно-изобразительной наглядности, используемая на занятии по русскому языку нерусскими студентами, может преследовать две цели:

а) ознакомить студентов с конкретным материалом, фактом, явлениями прошлой и настоящей действительности;

б) исполнить роль опоры при усвоении вербальной информации.

Обе эти цели ставятся нами при отборе иллюстративного материала для занятий по русскому языку. Мы считаем, что это поможет формированию речевых умений и навыков.

Задавшись целью отбора зрительной и слуховой наглядности на занятиях практического русского языка, мы ставим перед собой следующие вопросы:

1) Каким должен быть характер наглядного образа, демонстрируемого студентам?

2) Какой должна быть форма работы с наглядностью?

3) Как определять место использования наглядности с помощью аудиовизуальных средств в учебном процессе?

Особое место в этом процессе занимают тексты биографического характера, которые не только способствуют формированию языковых навыков, но и расширяют кругозор обучающихся. Для повышения эффективности работы с такими текстами важно активно использовать технические средства обучения (ТСО) и иллюстративный материал.

Технические средства обучения включают в себя аудио- и видеоматериалы, мультимедийные презентации, интерактивные доски, специализированные программы и приложения. Они позволяют разнообразить процесс восприятия информации, сделать его более наглядным и доступным.

1. **Аудиоматериалы.** Записи воспоминаний, интервью, художественное прочтение биографических текстов помогают учащимся лучше воспринимать интонацию, ритм речи, а также развивать аудиальную память.

2. **Видеоматериалы.** Документальные фильмы, видеоролики, биографические реконструкции способствуют углубленному пониманию личности героя, создают эмоциональную связь с материалом.

3. **Презентации и интерактивные технологии.** Использование слайд-презентаций с фотографиями, датами и краткими сведениями делает информацию более структурированной и легкой для восприятия.

Иллюстративный материал является важным элементом при работе с биографическими текстами. Он способствует формированию зрительного восприятия, развитию ассоциативного мышления и запоминанию информации.

1. **Фотографии и портреты.** Изображения известных личностей, иллюстрации их окружения и исторической эпохи позволяют глубже понять особенности их жизни и деятельности.

2. **Схемы и таблицы.** Хронологические таблицы, генеалогические схемы помогают систематизировать информацию и выявлять причинно-следственные связи.

3. **Репродукции картин, писем, документов.** Ознакомление с подлинными источниками (факсимиле рукописей, автографов, газетных вырезок) формирует интерес к исторической правде и способствует развитию аналитического мышления. [7]

Методические рекомендации по интеграции ТСО и иллюстративного материала могут быть следующими:

1. **Комплексный подход.** Сочетание различных ТСО и иллюстраций обеспечивает многогранное восприятие информации.

2. **Активное вовлечение учащихся.** Дискуссии, творческие задания, интерактивные викторины стимулируют активное участие в процессе обучения.

3. **Поэтапное изучение материала.** Использование ТСО и иллюстраций на разных этапах (до, во время и после чтения текста) способствует лучшему усвоению и закреплению знаний.

Так, например, при чтении биографии А.С.Пушкина студентам предлагается до начала чтения текста внимательно рассмотреть два портрета поэта работы О.А.Кипренского и работы В.А.Тропинина, сопоставить эти портреты, определить, кому какой больше нравится

и почему. После этого студенты читают текст биографии поэта и тем самым этот текст и иллюстрации видят на экране. Работа над текстом биографии делится на два занятия.

При чтении текста студентами мы позволяем делать остановки для знакомства с демонстрируемыми с помощью слайдов портрета родных и близких поэта, самого поэта в различные годы его жизни. Когда студенты читают о пребывании поэта в Царскосельском лицее, демонстрируется фотография Царскосельского парка, здание лицея, фотографии скульптурного памятника поэту Царскосельском парке и репродукции с картины И.Е.Репина «А.С.Пушкин на лицейском экзамене 8 января 1815 года».

При чтении второй части текста студентам демонстрируются портреты казенных декабристов, фотографии села Михайловского и домика поэта, фотографии места дуэли и памятника поэту в Святогорском монастыре.

После чтения текста для отработки навыка произношения и употребления в речи опорных слов по биографии А.С.Пушкина может быть использована звуковая наглядность.

Использование ТСО и иллюстративного материала в работе по развитию речи на текстах биографического характера значительно повышает эффективность образовательного процесса. Оно делает изучение материала более наглядным, увлекательным и запоминающимся, формируя у учащихся не только языковые навыки, но и глубокий интерес к истории, культуре и личности великих людей.

В настоящее время компьютеры занимают ключевое место в системе технических средств обучения. Они позволяют разрабатывать современные учебные технологии, обеспечивая доступ к обширным информационным ресурсам. Это значительно расширяет дидактические возможности образовательного процесса, особенно при использовании мультимедийных средств. При этом традиционные методы обучения не утрачивают своей значимости, а, напротив, совершенствуются, интегрируясь с новыми технологиями.

В то же время простое ознакомление с внешним видом изучаемого объекта не позволяет в полной мере раскрыть его сущность. Исследования показывают, что наиболее полное усвоение информации происходит тогда, когда наглядные материалы представляют процессы и явления в их динамике, а также в связи со смежными процессами. Достичь такого уровня восприятия возможно лишь при комплексном использовании технических средств обучения, обеспечивающих многогранное представление учебного материала.

Практика показывает, что использование только одного технического средства обучения не обеспечивает достижение желаемого результата. Для повышения эффективности образовательного процесса необходимо применять комплекс технических средств. При этом преподаватель должен обладать необходимыми техническими навыками для их грамотного использования, что способствует повышению качества обучения и формированию профессиональных компетенций у студентов.

Таким образом, применение технических средств обучения не упрощает работу преподавателя, а способствует повышению интереса студентов к обучению, развитию их профессиональных навыков и углублению знаний. Кроме того, технические средства позволяют сделать подачу информации более наглядной и эффективной, улучшая усвоение учебного материала.

Библиография:

1. Белькова А.Е. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников [Электронный ресурс / А.Е.Белькова, Л.П.Лесниченко // Молодой ученый. – 2015. – №23 (103). – С. 1068–1071.
2. Интерактивные методы// Русский язык и литература в Азербайджане, Б. – 2007, № 3.
3. Каджаспиров Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2001. – 298 с.

4. Коновалова М.В. Интерактивное обучение на уроках русского языка и литературы [Текст] / М.В.Коновалова // Русский язык и литература. Всё для учителя. – 2016, №2 (62) февраль. – С. 2–12.
5. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С.И.Лебединский, Л.Ф.Гербик. – Минск. – 2011. – 309 с.
6. Молибог А.Г., Тарнопольский А.И. Технические средства обучения и их применение. – М.: Университетское. – 1985. – 208 с.
7. Оковитая Ю.Ф. Мультимедийные технологии в практике преподавания русского языка как иностранного [Текст]/Ю.Ф.Оковитая// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. – 2016, №3. – С. 162–164.
8. Хомоненко А.Д. Основы современных компьютерных технологий: учебник / под ред. проф. А.Д. Хомоненко. – СПб.: КОРОНА. – 2005. – 672 с.
9. Фролов И.Н., Егоров А.И. Методология применения современных технических средств обучения. Учебно-методическое пособие. – М.: Акад. Естествознания. – 2009. – 57 с.
10. Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку для иностранцев. –М., Высшая школа. – 2003.

УДК: 81-139 - Другие методы

МЕТОДЫ РАБОТЫ С АДАПТИРОВАННЫМИ ТЕКСТАМИ В РАМКАХ РКИ

Балаева Разия

доктор философии по пед. наук., и/о доцента
Бакинский Славянский Университет
г. Баку, Республика Азербайджан
e-mail: raziyakbarova73@gmail.com
orcid id: 0000-0003-2190-3359

Abstract. This article examines the use of adapted texts in teaching Russian as a foreign language (RFL), focusing on their effectiveness in developing linguistic and cultural skills. Adapted texts, modified to suit learners' proficiency levels, retain the essence of original materials, allowing students to engage with authentic language progressively. Techniques such as line-by-line translation, information extraction, and content-based questions enhance vocabulary, grammar, and critical thinking. The integration of classical Russian literature, including works by Pushkin and Tolstoy, enriches cultural understanding and motivates learners. Practical methods like discussions, creative tasks, and audio exercises further strengthen reading, listening, speaking, and writing abilities. By combining language learning with cultural immersion, adapted texts serve as a powerful tool for comprehensive RFL instruction.

Keywords: Adapted texts, Russian as a foreign language, Language skills development, Cultural immersion, Classical Russian literature.

Работа с адаптированными текстами в рамках русского как иностранного (РКИ) — это важный и эффективный способ развития языковых навыков учащихся. Адаптированные тексты, изменённые с учётом уровня знаний студентов, сохраняют основное содержание, что позволяет студентам работать с реальными текстами, постепенно повышая сложность. Один из методов работы с такими текстами — чтение с построчным переводом. Этот подход помогает студентам осваивать новые слова и выражения, сопровождая каждую строку переведёнными комментариями. Это способствует лучшему пониманию и запоминанию лексики и грамматических структур.

Для развития навыков поиска информации в тексте можно использовать задания на извлечение данных. Студенты, выполняя такие задания, учат находить ключевую информацию, улучшая навыки анализа текста. Например, можно предложить студентам найти все слова, обозначающие действия, или переписать предложения, в которых говорится о людях. Не менее важным методом является работа с вопросами по содержанию текста. Задавая вопросы, направленные на проверку понимания прочитанного, преподаватель помогает студентам глубже понять текст. Вопросы могут быть как общего характера («О чём в целом говорится в тексте?»), так и более детальными («Кто является главным героем?»), что способствует развитию критического мышления и аналитических способностей. После прочтения текста также важно работать с новой лексикой. Студенты могут составлять предложения с новыми словами, искать синонимы и антонимы, а также анализировать грамматические конструкции, встречающиеся в тексте. Это помогает учащимся не только понять смысл слов, но и закрепить их использование в различных контекстах. Для более глубокого анализа текста можно предложить упражнения на синонимы, антонимы и грамматические структуры. Например, предложить замену слов в предложении синонимами или изменение формы глаголов и существительных, что способствует лучшему усвоению языка на грамматическом уровне. Не менее полезным является обсуждение текста. После его прочтения студенты могут обмениваться мнениями, интерпретируя содержание, делая выводы о героях и авторских намерениях. Такие обсуждения развивают не только языковые навыки, но и межкультурную коммуникацию. Для практики восприятия речи на слух можно использовать аудиоформат текста. Это помогает развивать навыки аудирования. Преподаватель может предложить студентам задания на понимание услышанного, например, определить эмоции, выражаемые в диалоге, или ответить на вопросы, основанные на аудиофрагменте. Наконец, для творческого подхода можно предложить студентам создавать свои собственные варианты продолжений истории или переписывать текст с использованием новых лексических единиц. Это развивает креативное мышление и помогает студентам глубже усваивать материал. Работа с адаптированными текстами способствует всестороннему развитию языковых навыков, от чтения и аудирования до письма и говорения, и является важной частью эффективного обучения русскому как иностранному.

Работа с адаптированными текстами в рамках русского как иностранного (РКИ) — это не только эффективный способ развития языковых навыков, но и уникальная возможность познакомить студентов с богатством русской литературы. Использование адаптированных текстов из произведений классиков, таких как А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, А.П. Чехов и других, позволяет студентам погрузиться в культурный контекст, понять особенности русской ментальности и традиций. Классическая литература — это не просто источник языковых знаний, но и окно в мир русской истории, философии и искусства. Адаптированные тексты из художественных произведений сохраняют основное содержание и стиль автора, но при этом упрощены для понимания студентами с разным уровнем владения языком. Это делает процесс обучения более увлекательным и мотивирующим, так как студенты не только учат язык, но и открывают для себя великие произведения, которые являются частью мировой культуры. Для того чтобы работа с текстами была максимально эффективной, важно использовать разнообразные методы, которые помогут студентам не только понять содержание, но и развить навыки чтения, аудирования, письма и говорения. Ниже представлены практические задания, основанные на методах работы с адаптированными текстами, которые можно применять на занятиях по РКИ. Эти задания помогут студентам глубже понять текст, расширить словарный запас и улучшить грамматические навыки, а также познакомиться с шедеврами русской литературы.



1. Чтение с построчным переводом

Пример из произведения:

Отрывок из рассказа А.П. Чехова "Хамелеон":

"По улице шёл городской. В руках он нёс узелок." [1, с. 45-47]

Перевод: "A policeman was walking down the street. He was carrying a bundle in his hands."

Задание:

Подчеркните слова "городской", "узелок".

Составьте предложения с этими словами.

Переведите обратно на русский: "The policeman carried a bundle and walked home."

Это задание помогает студентам понять значение новых слов и структуру предложений.

2. Задания на извлечение данных

Пример из произведения:

Отрывок из "Капитанской дочки" А.С. Пушкина: "Петр Гринёв отправился в Белогорскую крепость. Там он встретил Машу Миронову." [2, с.12-15]

Задание:

Найдите имена собственные: "Петр Гринёв", "Белогорская крепость", "Маша Миронова".

Найдите глаголы: "отправился", "встретил".

Найдите предложение, где указано место: "Петр Гринёв отправился в Белогорскую крепость."

Такие задания развивают навыки поиска ключевой информации в тексте.

3. Работа с вопросами по содержанию текста

Пример из произведения:

Отрывок из "Муму" И.С. Тургенева: "Герасим нашёл щенка на берегу реки. Он назвал его Муму." [3, с. 23-25]

Вопросы:

О чём этот текст?

Где Герасим нашёл щенка?

Как он назвал щенка?

Почему Герасим решил оставить щенка?

Вопросы помогают студентам глубже понять текст и развивают навыки устной речи.

4. Работа с новой лексикой

Пример из произведения:

Отрывок из "Войны и мира" Л.Н. Толстого:

"Наташа Ростова танцевала на балу. Её платье было белым." [4, с. 56-58]

Задание:

Составьте предложения с словами "танцевала", "бал", "платье".

Найдите синонимы: "танцевала" — "кружилась", "бал" — "вечер".

Измените время: "Наташа Ростова будет танцевать на балу."

Это задание помогает закрепить новую лексику и грамматические структуры.

5. Упражнения на синонимы, антонимы и грамматические структуры

Пример из произведения:

Отрывок из "Евгения Онегина" А.С. Пушкина:

"Онегин был молод и красив. Он любил светскую жизнь."

Задание:

Замените слова синонимами: "молод" — "юноша", "красив" — "привлекателен".

Используйте антонимы: "Онегин был стар и некрасив."



Измените залог: "Светская жизнь любила Онегиным."

Такие упражнения развивают гибкость в использовании языка.

6. Обсуждение текста

Пример из произведения: Отрывок из "Преступления и наказания" Ф.М. Достоевского: "Раскольников стоял на мосту и смотрел на воду. Он думал о своей жизни." [5, с. 34-36]

Вопросы для обсуждения:

Почему Раскольников смотрел на воду?

Какие чувства он испытывал?

Как вы думаете, что он решил сделать дальше?

Обсуждение развивает навыки говорения и критического мышления.

7. Аудиоформат текста

Пример из произведения: Отрывок из "Анны Карениной" Л.Н. Толстого:

"Анна приехала в Москву. Она хотела встретиться с Вронским."

Задание после прослушивания:

Куда приехала Анна?

С кем она хотела встретиться?

Как вы думаете, какие эмоции она испытывала?

Аудирование развивает навыки восприятия речи на слух.

8. Создание своих вариантов продолжений истории

Пример из произведения:

Отрывок из "Мёртвых душ" Н.В. Гоголя:

"Чичиков приехал в город N. Он хотел купить мёртвые души." [6, с. 67-69]

Задание:

Напишите, как Чичиков будет искать продавцов.

Придумайте, что произойдёт, если он встретит сопротивление.

Напишите альтернативный финал: что, если Чичиков передумает?

Такие задания развивают креативное мышление и навыки письма.

Работа с адаптированными текстами из классической русской литературы — это удобный инструмент в обучении русскому языку как иностранному. Она не только помогает студентам развивать языковые навыки, но и открывает для них мир русской культуры, истории и традиций. Через произведения великих писателей студенты учатся понимать русский менталитет, ценности и особенности национального характера. Использование разнообразных методов работы с текстами, таких как чтение с построчным переводом, анализ лексики, обсуждение содержания и творческие задания, делает процесс обучения увлекательным и эффективным. Студенты улучшают свои языковые компетенции.

Адаптированные тексты из художественной литературы становятся мостом между изучением языка и погружением в русскую культуру, делая обучение более осмысленным и вдохновляющим [7, с. 145-158].

Библиография:

1. Чехов А.П. "Хамелеон". — М.: Издательство "Детская литература", 1985. — С. 45-47.
2. Пушкин А.С. "Капитанская дочка". — М.: Издательство "Художественная литература", 1978. — С. 12-15.
3. Тургенев И.С. "Муму". — М.: Издательство "Просвещение", 1990. — С. 23-25.
4. Толстой Л.Н. "Война и мир". — М.: Издательство "Эксмо", 2003. — С. 56-58.
5. Достоевский Ф.М. "Преступление и наказание". М.: Издательство "АСТ", 2005. С. 34-36.
6. Гоголь Н.В. "Мёртвые души". — М.: Издательство "Азбука", 2010. — С. 67-69.
7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003. — 145-158 с.

УДК 371.3

СВЯЗНЫЙ ТЕКСТ И ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Гасанова Илаха

доктор философии по педагогическим наукам, доц.

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: ailaxa@list.ru

orcid id: 0009-0001-0644-357X

Abstract. The article is based on the linked text in Russian for Azerbaijani students studying opportunities to develop speech. The functional meaning of the text-based types are compared. Dialectical unity of language and speech interaction at the level of sentences in the text are explained. Special attention is given to vehicles that combines the formal text of related sentences. Here, basically, sinsemantik alerts – connectors, particles, modal words, pronouns, envelopes, and so on. plays an important role.

Keywords: complex syntactic whole, connection of text components, functional-semantic types of text, signals of synonyms and context, means of communication between sentences in the text.

Развитие коммуникативной компетенции студентов-азербайджанцев требует прежде всего сосредоточения на совершенствовании связности текста. И хотя студенты успешно формируют отдельные конструкции, следуя русским грамматическим правилам, они часто испытывают трудности при создании последовательной и связанной речи в целом. Это трактуется тем, что для владения искусством построения связного текста необходимо не просто знать синтаксис предложений; ключевое значение имеет умение соединять их с учетом логической структуры (последовательность аргументации), интонационных особенностей и грамматических приемов. Взаимосвязь отдельных фрагментов текста выходит за рамки синтаксических связей внутри предложений, представляя собой сложную систему взаимодействий. В связи с этим значительной задачей предлагается введение студентов в системное изучение принципов и закономерностей формирования связных текстов. Важным подходом к решению этой проблемы выступает структурно-смысловой анализ, который превосходит традиционные формальные методы, сосредотачиваясь на глубоком понимании семантических взаимосвязей и компонентов дискурса. Таким образом, для успешного освоения русского языка студентами-азербайджанцами необходимо не только изучение грамматического строя предложений, но и осознанное применение стратегий связности на уровне целого текста [1, с. 12].

Несмотря на разногласие в определении понятия «текст», всеми лингвистами признается, что текст не мыслим вне связности. В частности, К.Кожевникова считает связность конституирующим признаком текста [2, с. 66].

Связность в речи трактуется как особые функционально-семантические механизмы, посредством которых организуются лексико-информационные последовательности высказываний. Это достигается за счет применения языковых единиц всех уровней (морфемы, слова, словосочетания и т.д.) с особыми способами их использования в контексте [3, с. 105].

При анализе текста через призму его линейного построения как процесса коммуникации и одновременно восприятия как целостной структуры целиком, связность рассматривается под двумя углами:

1) В качестве отображения или формирования речью общего смысла между различными объектами (фактах, явлениями), обеспечивая таким образом их взаимосвязь.

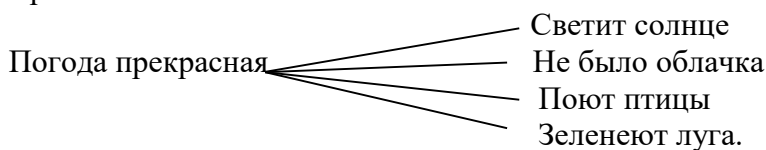
2) Как создание и передача через речевые средства единого смыслового пространства, где отдельные элементы объединяются в одно цельное целостное образование [4, с. 37].

В связи с этим следует отметить, что именно коммуникативное членение выступает организатором связности в указанных двух аспектах. С помощью коммуникативного членения прекращается один вид связности – внутренняя связность – на границах отдельных высказываний, а также устанавливается другой вид связности, внешний для высказывания, но внутренний для относительно самостоятельной группы высказываний (сверхфразовых единств или целого текста) [5, с. 73].

Текстопорождающие слова являются необходимым свойством всех функционально-смысловых типов речи. Однако их текстовое значение, связь с контекстом в разных типах текста неодинакова. Так, в описательных текстах присутствует, как правило, одно текстопорождающее слово, которое, как семантический центр, вмещает в себя содержание всех составляющих сложное синтаксическое целое предложений, но в то же время ни с одним из них не вступает в причинно-следственные отношения (невозможно: *Вчера вечером погода была спокойная, так как светило солнце и не было облачка...* в отличие от правильного: *Погода спокойная. Светит солнце. Не было облачка...*).

Между предложениями, находящимися после первого, в свою очередь отсутствует взаимосвязь, взаимообусловленность, и мысль развивается не слева направо, а, напротив, справа налево.

Сравним:



В повествовательных текстах, каждое предложение, начиная со второго, взаимосвязано с последующим, взаимообусловлено предыдущим, и в каждом отдельном предложении находится как бы свое «текстопорождающее» слово, функционирующее на своем маленьком текстовом поле. Таким образом, между этими «порождающими» словами возникают иерархические отношения, а мысль развивается слева направо.

Солдаты вдруг *окружили* Жилина; кто-то протягивал хлеб и кашу, кто-то предлагал водки глоток или шинель на плечи набросил, а кому-то удалось сломать колодку. Офицеры *распознали* его среди толпы и безотлагательно *доставили* в крепость. (Л.Н.Толстой).

В хорошо структурированных текстах семантическое богатство формируется за счет разнообразия и развития текстовых маркеров, что предполагает использование именно таких методов порождения смысла.

Текстоконструирующие средства – это такие формальные средства, которые способствуют структурному объединению предложений в тексте и через посредство которых реализуется эксплицитный способ выражения связности текста. Вся монологическая речь представляет собой иерархию автосемантических и синсемантических предложений.

Под понятием "синсемантических сигналов" подразумевается не все то, что чаще всего принадлежит к специфическим механизмам взаимодействия предложений в рамках сложной синтаксической структуры. Именно такие станции играют ключевую роль не только в подготовке космических систем, но и в непосредственной подготовке космонавтов к многолетним миссиям за пределы земного шара на планеты Солнечной системы. Более того, полеты к этим планетам будут осуществляться отнюдь не с поверхности Земли, а из орбитальных станций...

Во втором компоненте есть сигналы синсемантии: союз *да*, *и* в присоединительном значении и местоимение *сами*. Если исключить их из предложения, то оно становится автосемантическим, хотя и связанным с предыдущим лексическим повтором. Отсюда следует,

что сами по себе лексические повторы, выступающие в качестве лексического средства связи отдельных предложений в сложном синтаксическом целом, не служат сигналами синсемантии данного предложения.

Основополагающим фактором при сочетании различных высказываний в единое синтаксическое целое является чёткое соответствие глагольного состава во всех его времен и спряжениях, что обеспечивает гармоничное формирование сложных конструкций текста.

Видо-временная сопоставимость сказуемых является неотъемлемым фактором сложного предложения наравне с предикативностью, присущей отдельным конструкциям [6]. Например: *Молодёжь проявляет волнение*; студенты активно лоббируют демократизацию системы образования и создание собственных независимых структур. Регулярно вспыхивают массовые манифестации, часто завершающиеся ожесточёнными столкновениями с правоохранительными органами.

В данном контексте связующим звеном служит именно согласование глаголов в абстрактной форме настоящего времени. Однако, рассматривая предложение изолированно, вопрос о такой соотносительности теряет актуальность, ибо требует наличия как минимум двух сказуемых для своего признака.

К исключению из синсемантических маркеров следует отнести также явление полного или частичного параллелизма в структуре предложений: «В сущности, виновен лишь наводчик; остальные участники расчета не могли предвидеть его самостоятельного действия. Командир приостановил огонь и обратил внимание на ошибку солдата – это обычная практика. Но что именно в этот момент наводчик решит взять инициативу, совершив выстрел без команды, было непредсказуемо для всех».

Таким образом, подобные синтаксические средства объединения предложений не должны рассматриваться как составляющие синсемантики.

Синсемантия третьего предложения создается не синтаксическим параллелизмом, а наличием специальных слов (*а, как раз, в этот момент, вдруг*), исключив которые мы получим автосемантическое предложение: *Что наводчик проявит такую инициативу, сам произведет выстрел, никто ждать не мог*.

Итак, не всякое средство связи отдельных предложений в единое целое выступает сигналом синсемантии.

Анализ сложных синтаксических целых позволил выделить некоторые сигналы синсемантии, указывающие на левый контекст. Это союзы, частицы, вводно-модальные слова и т.д.

Союзы в сложном синтаксическом целом выполняют две функции: 1) являются синтаксическими средствами связи и 2) служат сигналами синсемантии.

В процессе общего дискурса значение отдельных частей текста существенно увеличивается: они выходят за рамки стандартных грамматических обязанностей, приобретая статус особых связующих элементов, функционально схожих с союзами [7]. Особенностью их синсемантической работы является необходимость раннего позиционирования — непосредственно на первом или втором месте в предложении.

Например: Ранее мальчик всегда легко улавливал настроение отца; теперь же Петя целиком охвачен глубоким душевным тревожностью. Он замолк и пристально смотрел на отца с блестящими вопрошающими глазами. *Павлик же*, которому недавно исполнилось восемь лет и который был уже гимназистом, ничего того не знал и не замечал, исключительно занятый первыми впечатлениями гимназии, интересами своего приготовительного класса.

Частицы, выполняющие функции союзов и глубоко воздействующие на структурную грамматику предложений, придают им своеобразный эмоциональный оттенок. По этой причине их следует воспринимать как специфические лексико-грамматические указатели для придания семантической яркости.

Особая категория модальных слов не только отражает авторскую позицию, но также обеспечивает связь между предложениями, подобно союзам. Исследовательский анализ

показал следующее разделение: 1) Логические слова, определяющие последовательность, а также связь мыслей, 2) Слова уверенной неопределенности говорящего, где вторая группа менее явно выполняет соединительную функцию.

К основным фрагментам текста относятся синсемантические маркеры — это местоимения анафорического типа (персональные: он, она), указательные (точный объект или событие) и определительные притяжательные формы (где-то *его/ее*). Особенность этих элементов заключается в их способности указывать на связь с предыдущим контекстом через семантическую функцию заместителя. Например: *Взявшись обеими руками за головной убор, Петя побежал в сторону, наткнулся на что-то возле фруктовой лавки* (по В. Катаеву).

Применение местоимений обеспечивает более плотное соединение предложений внутри текста: они служат ключевыми связующими звеньями в сложном синтаксическом построении, создавая непрерывность.

В роли сигналов выступают две категории наречий:

- 1) Происходящие от местоимений: там, так, тут, тогда; с частицами – туда же, так же (например: *«Туда же направился он», «Такой же картины увидел я в следующий раз»*).
- 2) Эти наречия выполняют заместительную функцию аналогично местоимениям — замещают конкретные слова или выражения из вышеизложенного контекста, передает не только звучание слов, а их смысл. Например: *"Каждый раз при проезде по Крестовскому мосту я обращал внимание на ту ротонду – её хорошо видно оттуда (из автобуса), словно маяк", — пишет В. Андреев; "Через месяц в скверике у вокзала появятся серебристые цветы каштанов, и там по вечерам будут собираться пары, представляя себя на морском побережье южного города"*.

Ко второму категории относятся такие наречия как *теперь, потом, сначала* и так далее. Их главное значение не ограничивается к замене других частей речи; они служат для отметки временных переходов в описываемых событиях. Как правило, эти наречия располагаются на старте предложения – подход, обеспечивающую синтаксическую аналогию между частями текста: Например: *Сначала Серпилин скривился и не желал углубляться в эту сложную историю, которая чудом обошлась без последствий для него самого. Однако затем преодолел себя, заявив о своих размышлениях и записях того времени - марта 1943 года под Харьковом* (К. Симонов, «Последнее лето»).

В данном контексте представлен лишь базовый набор синтаксических сигналов; его можно расширить за счет учета, как левого, так и правого фразового окружения для более полного отслеживания семантических связей.

Обобщая сказанное: тип текста и характер межфразовых соединений тесно связаны. Взаимодействие между структурой текстов и синтаксическими особенностями предложений играет ключевую роль, определяя их взаимозависимость. Изучение этих связей имеет особую значимость для формирования речевой компетентности студентов-азербайджанцев на уровне целых текстов:

1. Выявление специфики работы связных элементов речи позволяет разработать четкие правила их применения.
2. Применение этих правил способствует повышению качества и коммуникативной адекватности речевых произведений студентов.

Таким образом, углубленное понимание взаимосвязей в тексте становится залогом успешного владения языком на более высоких уровнях.

Библиография:

1. Абдуллаев К. М. Сложное синтаксическое целое как объект семантико-грамматического анализа // Советская тюркология, 1978, № 5, с. 10-19.
2. Кожевникова К. Об аспектах связности в тексте // Синтаксис текста. М., «Наука», 1979.
3. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык, 1981.
4. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: 2004.

5. Дудкина О.И. Средства организации связного текста. Дидактический материал. Фрунзе, 1991.
6. Карпухин С. А. Русский глагольный вид в языковом сознании // Русский язык в школе, 2004, № 3, с. 101-108.
7. Бондаренко М.А. Служебные части речи в системе обобщённого повторения // Русский язык в школе, 2012, № 2. с. 3-9.

UDC 81'22

INDUSTRIAL NAMING IN THE SYSTEM OF PROPER NAMES

Исакова Алла

кандидат филол. наук, доцент
Тюменский индустриальный университет,
г. Тюмень, Россия
e-mail: isakovaaa@yandex.ru
orcid id: 0000-0003-3312-3034

Abstract. The following article is devoted to structural, semantic characteristics of industrial nominations. The linguistic status of industrial nominations is not accurately defined because it's a periphery class in proper name space. The purpose of the research is to examine the function of industrial nominations in Russian mental space. The selection of study material is caused by methodology and a technique of the analysis. We use the interpretive method to identify the general linguistic concepts, the formalizing method to generalize semantics and the cognitive method to describe Russian nominative mental space. Modern active industrial and social processes have caused powerful nominative penetration into all spheres of life. So, this fact requires further research and monitoring.

Keywords: industrial nominations, brand, proper names, nominative function, foreign language nominations.

Introduction The logic global public progress and high intensity of language interaction conducts to inflow of numerous speaking foreign language names in primordial dictionaries. The actual tendencies of modern language development and stylistics, language system histories get significant scales and find the reflection in industrial nominations.

The distinctive feature of modern epoch is an activization of the world foreign language contacts, various cooperation of life and the further development. that's why, studying of nominative processes becomes a source of updating and change of a dictionary and it's forward in number of the most actual problems of modern linguistics.

Especially actual consideration of industrial nomination fund during language contacts by Russian and foreign languages, first of all English is represented.

It is known, that the real border of own and nominal names passes there where comes to an end specific, high-quality crushing and begins individual assignment of names. It is necessary to discuss a problem of studying proper name in the linguistic science.

The general theoretical basis of our research was the works of N.D. Goleva, T.D. Dzhanzukova, L.K. Zhanalina, E.A. Kerimbaeva, I.V. Kryukova E.S. Kubryakova, G.B. Madieva, V.U. Makhpirova, V.A. Nikonova, N.V. Podolskaya, V.N. Popova, M.E. Ruth, O.A. Sultanyayeva, A.V. Superanskaya, S Sulac, V.N. Telia, D.N. Shmelev and many others.

The research of proper names is not only scientific studying but this problem has practical interest for the national language teaching of a non-native (second) and foreign languages.

Therefore, it becomes obvious that there is a need to find optimal ways in the effective language teaching and learning in order to acquire language competence.

The modern language situation breaks language and speech norms changing the very approach to the culture of the language. There is a certain speech chaos where a new language taste is formed. Successful communication can be only carried out if the foreign speaker has lexical and grammatical knowledge being taught in combination with information about the relevant cultural standards of the people - the native speaker of this language.

The solution of the initial problems is important for verbal communication in general, for intercultural communication in particular. The certain minimum of information about the basic elements of national linguistic consciousness is necessary in order to successfully communicate between participants belonging and different linguo-cultural communities,

The emergence of new objects requires identification. The economic reform changes in the ethno-political situation. Thus, the revival of folk traditions, an appeal of the historical past, national cultural values have found embodiment in proper names. This fact has led to the activation of the streamlining process of proper names and renaming of nominative objects. In modern onomastics, a large array of proper names has been accumulated which are extremely heterogeneous both in their origin and in formation.

The specificity of proper names can be traced at all language levels. Various classes of proper names have denotations in the practical sphere of human activity, they are conventionally united under the term pragmonym, naming, commercial nomination, STZ (verbal trademarks), trademarks. It belongs to special vocabulary from a linguistic point of view.

Special words remain incomprehensible without precise knowledge of specific objects they designate. Recently the number of trademarks has increased due to market transformations, a significant number of them are verbal trademarks. The trademark is the core of sales, it is designed to "conquer, seduce, fascinate." The main goal is to influence the cognitive system of a person. Repeated repetition of the trademark contributes to its memorization, it awakens the entire set of verbal and non-verbal units in the mind of the addressee.

The problem solution of proper name optimizing requires the use of the achievements of modern philology, linguistics, and psychology. The lack of basic knowledge of native and foreign language naming limits the possibilities of professional communication in all spheres of life. Analysis of language helps us to understand its speakers: not only what they say, but most importantly, their vision of the world and, in part, their culture" [1]. The transcriptional transmission of foreign-language names is also analyzed in grammatical features and etc.

Research questions

Linguistic research of industrial nominations is relevant today. Industrial nominations are proper names of industry.

They include

- upstream, downstream,
- midstream oil and gas nominations,
- engineering nominations,
- construction industrial nominations,
- wood industrial nominations,
- pharmaceuticals
- nominations of light industry.

Industrial nominations are divided into

- ✓ oil and gas (names of oil and gas equipment, pipelines: Druzhba oil pipeline, USG-000 Atlant self-propelled drilling rig, etc.),
- ✓ medical (names of medical equipment and installations: Capiox SX oxygenators, Pilot hearing test for children, etc.),

- ✓ household (names of household appliances: BRAUN razor, Zanussi washing machine, etc.) and engineering nominations (names of industrial equipment: Guentner air coolers, Friga-Bohn heat exchange equipment, etc.).

We would like to clarify that the main attention is paid to consumer goods, industrial nominations are practically not analyzed at all.

We think that an associative experiment is a marker of the formation explaining or lack of formation of industrial nominations. The analysis of the results of the experiment reveals some features of the industrial nomination perception. It can be assumed that the reason of the discrepancies in verbal associations is the linguistic and conceptual worldview of the respondents. We surveyed in the minds of the audience, there is an unconscious turning from industrial nominations to consumer ones. In our opinion, this is a great scientific interest since the so-called pseudo-equivalent industrial nominations (by analogy with the term pseudo-equivalent words, according to E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov) indicate a coincidence of the semantic shares of words with a discrepancy in the lexical backgrounds of these words [2]. The industrial nomination is the core of any informational, educational, conversational and advertising messages. It is designed to “conquer, seduce, charm.” The nomination repetition contributes to its memorization. It becomes some signal to awaken the original advertising set of verbal and non-verbal units in the addressee's consciousness of the addressee.

The original, sonorous and memorable trade name becomes an integral part of effective advertising in conditions of fierce competition. A scientific approach to product naming requires knowledge and understanding of the potential buyer consciousness.

The principle of understanding consciousness was developed in the works of A. Leontiev. He noted that a characteristic of activity is its objectivity. Firstly, activity is controlled by the object itself, then it is controlled by its image (a product of the mental reflection of the object properties).

A significant role is played by knowledge modelling and terminological systematization of the subject areas, modelling of speech interaction, sociolinguistic expertise in the scientific formation. A functional analysis of industrial brands, the mechanism of their perception and language functioning impact the ecology of the Tyumen region and Tyumen residents.

There is the formation of a special flavor in the perception of one or another industrial nomination in Tyumen and the Tyumen region.

Conclusion It can be concluded that industrial nominations are initially semantically "empty", the semantic filling occurs either when watching an advertising video for consumer goods or when reading catalogs of industrial brands. Advertising text has a greater suggestive component than a detailed analysis of technical characteristics in special catalogs. We have to admit that consumer interests prevail over professional ones. The data obtained during the research make it possible to confirm our hypothesis about the contamination of meanings, i.e. the industrial nomination is perceived inappropriately to the professional orientation of the respondents. Therefore, the accelerating nature of the development of our society affects the dynamics of industrial naming processes and reflects the creative essence of human nature.

References:

1. Solov'eva A.M. O prilagatel'nyh formy v russskom i anglijskom jazykah // Slovar', grammatika, tekst v svete antropocentricheskoj lingvistiki. Vypusk 2: Sbornik statej. Irkutsk: Izd-vo Irkutskogo gosuniversiteta, 2003. S. 150-159.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Lingvostranovedcheskaja teorija slova. M.: Russkij jazyk, 1980. 320 s.

УДК 81-119

**ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАЛИНГВИСТИКИ
ОТ ЗАРОЖДЕНИЯ ДО НАШИХ ДНЕЙ****Ленкова Татьяна**

кандидат филологических наук, доцент

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

г. Рязань, Россия

e-mail: talenk@yandex.ru

orcid id: 0000-0001-8391-5000

Abstract. The article reviews the step-by-step development of media linguistics in Russia from the moment of the first publications justifying the necessity of close attention to the emerging language of the mass media to the emerging language of the mass media to the current status of this still young scientific field. The author gives a brief characterisation of each stage and names the main directions of research.

Keywords: media language, media linguistics, publicistic style, linguistic and non-linguistic means, creolised media text, praxiological method.

Считается, что медиалингвистика как отдельное научное направление появилась во второй половине прошлого века. Однако, по словам Л.Р. Дускаевой [5], начало изучения медиа-языка в нашей стране было положено работой Г.О. Винокура «Культура языка» [2]. Г. О. Винокур первым отметил ориентацию печатных СМИ на сообщение, наиболее важной особенностью языка прессы исследователь назвал его информативный характер и, как следствие, стандарт речи, характерный для языка прессы. Ценность работ Г. О. Винокура для медиалингвистики заключается в новой для своего времени – идеи языка газеты как особого явления национальной речевой культуры, что требует разработки специфических лингвистических подходов к анализу и оценке. По словам главного редактора журнала 'Медиалингвистика', это научное направление прошло четыре основных этапа в своём развитии.

Первый этап, критический, изначально предназначался для нужд обучения литературного редактирования. В условиях разделения сфер коммуникации, по мнению Л.М. Майдановой, должен быть 'дифференцированный контроль над речью, ее функциями и нормами' [17, С. 10]. Рассмотрение медиалингвистики с критической точки зрения сыграло огромную положительную роль для её развития, поскольку идеи о задачах литературного редактирования значительно расширились: теперь нужно было устранить не только логические, грамматические и стилистические ошибки, а также нейтрализовать этические и эстетические ошибки в тексте автора. Язык средств массовой информации неразрывно связан с журналистским стилем, который имеет свои особенности функционирования. В 70-80-е годы прошлого века начали появляться работы, показывающие лингвистическую специфику газетно-публицистического стиля [1, 10, 18, 20]. Эти работы заложили основу для систематического изучения не только литературного языка, но и его использования в текстах средств массовой информации.

На смену критическому этапу в медиалингвистике пришёл текстуальный. В 1980-90-х годах были опубликованы работы Т. М. Дридзе [4], Л.Г. Кайды [8] и В.И. Конькова [9], в которых исследователи по-разному представляли глубину влияния внеязыковых факторов на речь. Внимание к ним ещё больше возросло, когда были предложены новые критерии для создания типологии текстов. В результате были определены лингвокомпозиционные текстовые формы эффективной речевой деятельности, в том числе и в разных технологических условиях. Несколько позже закрепились идеи о том, что предметно-

тематическая и технологическая специфика журналистской работы имеет решающее влияние на выбор средств выразительности при продуцировании медиатекста.

Следующий этап стал естественным и логическим продолжением предыдущего, потому что спустя некоторое время было установлено, что особенности использования определенных лингвистических средств в языке СМИ обусловлены экстралингвистически и имеют системный характер. На этой основе важным аналитическим направлением в исследовании медиа-языка стала грамматика информационно-влияющей речи, нацеленная на анализ выбора и сочетания различных уровней лингвистических средств и стилистических методов в массовой коммуникации. Сегодня в производстве и восприятии речи в СМИ анализируются не только лингвистические, но и нелингвистические средства выражения.

Конец прошлого века был отмечен появлением такого нового понятия, как 'креолизованный медиатекст', который в настоящее время считается основным типом текста для дизайна информации в печатных СМИ. Ю. А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов предложили обозначить тексты 'текстура, которых состоит из двух неоднородных частей' как креолизованные [13, 21]. Хотя креолизованный медиатекст по сути является слиянием нескольких семиотических систем, часто на первый план выходят паралингвистические средства, а традиционный вербальный язык уходит на задний план.

Кроме того, с начала 2000-х годов особую популярность приобретает жанровая составляющая языка СМИ, когда исследователи сосредоточились на анализе речевых медиа жанров как моделей эффективной речевой деятельности [18]. Благодаря гендерным исследованиям, интерес авторов переместился на текстовые вопросы, что было вполне естественно, поскольку именно в тексте целиком видны особенности воздействующей речи и законы ее эффективной организации.

Большую роль в развитии отечественной медиалингвистики сыграли работы Т. Г. Добро-склонской, которая фактически ввела термин «медиалингвистика» в научный оборот [3]. После публикации её диссертации и многих других работ, необходимость выделения медиалингвистики в качестве специальной научной дисциплины среди лингвистических дисциплин стала очевидной. Несомненно, рождение медиалингвистики было подготовлено задолго до 2000 года многочисленными исследованиями, упомянутыми выше. Они неоднократно обосновывали идею системного характера функционального типа речи, формируемого на основе этого или другого вида социально-культурной деятельности.

Труды Т.Г. Добросклонской, в свою очередь, стимулируют изучение воздействия на язык технологических преобразований, расширяют горизонты лингвистики, показывая важность и необходимость интердисциплинарного осмысления новых процессов в языке медиа.

Таким образом, диахронический взгляд на изучение речевой деятельности в массмедиа показывает, что медиалингвистика в России в качестве научной дисциплины имеет четыре составные части — грамматику медиаречи, медиастилистику, медиалингводискуртологию и критику медиаречи [12].

Одним из ведущих методов исследования наряду с дискурс-анализом в медиалингвистике считается праксиологический метод, так как сама эта дисциплина развивалась как наука праксиологическая, направленная на изучение речевой объективации эффективных способов коммуникативной деятельности в массмедиа. Идея праксиологического метода как ведущего в медиалингвистике обосновывается в ряде работ отечественных исследователей [7, 19].

Основные четыре этапа развития медиалингвистики в России являются одновременно векторами её анализа и научного исследования, предмет анализа во всех векторах общий — продуктивная речевая деятельность в СМИ. В каждой из частей медиалингвистики утверждается и свой круг специфических понятий и категорий, с помощью которых можно описать речевую деятельность в медиасреде.

В настоящий момент интерес к языку СМИ необычайно высок, трудно однозначно назвать какой-либо лидирующий исследовательский вектор, хотя, по нашему мнению, грамматика информационно-воздействующей речи, уделяющая в последние двадцать лет особое внимание неязыковым средствам выразительности постепенно выходит на первый план [6,11,14,15].

Библиография:

1. Васильева А. Н. Газетно-публицистический стиль. М.: Русский язык, 1983.
2. Винокур Г. О. Культура языка. М.: Федерация, 1929. – 256 с.
3. Добросклонская, Татьяна Георгиевна. Теория и методы медиалингвистики: На материале английского языка: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.04.–М., 2000.–368 с.
4. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984.
5. Дускаева Л.Р. Медиалингвистика в России: становление структуры и векторы развития// Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2018. № 6. С.48-73.
6. Дускаева Л. Р., Цветова Н. С. Газетный совокупный текст как стилистико-речевое единство // Культура русской речи. 2011. № 3. С. 22-35.
7. Дускаева Л. Р. Медиалингвистика в России: лингвопраксиологическая доминанта // Медиалингвистика. 2014. № 1. С. 5-15.
8. Кайда Л. Г. Эффективность публицистического текста (средства выражения авторской позиции). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
9. Коньков В. И. Речевая структура газетного текста. СПб: Изд-во СПбГУ, 1995.
10. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
11. Костомаров В. Г. Невербальные носители смысла и стилистики // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 2005.
12. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. М.: Экономика, 1975.
13. Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина. Ред. колл.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. – М.: Институт языкознания РАН, 2020. – 206 с.
14. Ленкова, Т. А. "Комплексная медиаметафора" как результат эволюции визуальной культуры / Т. А. Ленкова // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2020. – № 6. – С. 67-76.
15. Ленкова, Т. А. Обзор стилистических средства визуальной выразительности в креолизованных текстах СМИ / Т. А. Ленкова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 62-18. – С. 28-30. – DOI 10.18411/lj-06-2020-412.
16. Лысакова И. П. Тип газеты и стиль публикации. Опыт социалингвистического исследования. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
17. Майданова Л. М. Критика речи и литературное редактирование. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2001. С. 10.
18. Негрышев А. А. К макроструктурной типологии текстов новостных жанров // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10: Журналистика. 2011. № 1. С. 228-244.
19. Редькина Т. Ю. Речевая экспликация ситуационной модели: лингвопраксиологический подход (на материале трэвел-текста) // Медиалингвистика. 2015. № 2 (8). С. 104-116.
20. Солганик Г. Я. Лексика газеты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
21. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 180—186.

УДК 811.161

**К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СПОСОБОВ ПОПОЛНЕНИЯ
ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА НА ИНОЯЗЫКЕ****Садыгова Лалезар**

доцент, доктор философии по педагогике
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: lalasadixova917@gmail.com
orcid id: 0009-0006-4936-2151

Abstract. This article is devoted to the problem of finding effective ways to replenish vocabulary in a foreign language with the aim of developing both receptive lexical skills (recognizing and understanding words when reading and listening) and productive ones (choosing and using words when speaking and writing). At the same time, attention is also paid to a special technique for memorizing new words, the so-called mnemonics, its methods and techniques (the method of chains, the method of memorable places, etc.)

Keywords: receptive skills, productive skills, mnemonics, associations, listening, speaking, reading, writing.

Планомерно организованное пополнение лексического запаса на ином языке играет важную роль в развитии лексических навыков обучающегося, что естественным образом сказывается также и на постепенном преодолении им естественного страха перед изучением данного иностранного языка.

Известно, что формирование лексических навыков и умений начинается с деления их на **рецептивные** (узнавание и понимание слов при чтении и аудировании) и **продуктивные** (выбор и употребление слов при говорении и письме) [2, с. 240]. Заметим при этом, что в практике обучения иностранному рецептивным лексическим навыкам, в особенности, аудированию уделяется гораздо меньше внимания, чем следовало бы, хотя, как показывают наблюдения, рецептивные лексические навыки предвращают продуктивные и таким образом формируют базу для активного говорения.

В подтверждение сказанного приведём ситуацию обучения говорению полутора-годовалого ребёнка, когда на вопрос «Говорит ли малыш?», родители с умилением отвечают, что ребёнок не говорит, но всё понимает (т. е., его рецептивные навыки уже сформированы: ребёнок по-своему реагирует на слова взрослых (мимикой, жестами и т.д.), при этом детский лепет говорением не считается. Чтобы ускорить формирование активного говорения (т.е. продуктивных лексических навыков), специалисты рекомендуют родителям говорить с ребёнком чётко, медленно, правильно выстроенными предложениями, иначе говоря, акцентируя внимание на рецептивных навыках (аудировании) Как видно из примера, именно рецептивные навыки, посредством которых формируются навыки узнавания/ понимания слов и происходит подспудное пополнение словарного запаса, обязательно предвращают продуктивные лексические навыки, и чем первые из них, (т.е, рецептивные навыки) более развиты, тем легче и быстрее осуществляется переход к активному говорению.

Работа над лексикой, предназначенной для активного и пассивного усвоения, строится по-разному. В целях пассивного усвоения лексики требуется, чтобы обучающийся а) осознал особенности значения нового слова или словосочетания, б) выучил данное слово / словосочетание и узнавал его при аудировании, в) часто встречал его в текстах для чтения и аудирования. Соответственно подбираются и упражнения: а) демонстрация предметов, действий, изображений; жестикуляция, мимика; б) перевод слова соответствующим эквивалентом родного языка (прямой перевод), в) развёрнутое толкование слова на родном

языке обучаемых или на языке обучения, при этом предпочтение отдаётся последнему. г) частое использование в текстах, д) подбор соответствующих синонимов, антонимов; е) языковая догадка [4, с.131-132]. Далее новое слово или словосочетание необходимо запомнить, для чего используется несколько способов: а) заучивание слов списком в той последовательности, в какой они встречались в тексте, б) заучивание слов с опорой на их парадигматические связи (словообразовательные, частеречные, семантические), в) запоминание слов в составе предложения, т.е., в контексте г) выписывание новых слов на карточки с переводом на обороте и запоминание их в процессе многократного просмотра карточек и др. [4, с.131-132].

Чтобы процесс узнавания слова проходил легко, следует обеспечить частую встречаемость этого слова в учебных текстах (от 5-ти до 25-ти раз – единого мнения на этот счёт в научной литературе не существует). В любом случае, чем чаще обучающийся встречает данное слово при чтении и аудировании текстов, тем более прочными оказываются его рецептивные лексические навыки [5, 111].

Что касается продуктивных лексических навыков, необходимых при говорении и письме, то они формируются несколько иначе, посредством упражнений, типа: 1) обозначить словом изображение на картинке, 2) перевести слова с родного языка на изучаемый (обратный перевод), 3) составить словосочетания с новыми словами и использовать их в предложениях, 4) заполнить пропуски в предложениях, 5) завершить предложения с использованием: а) слов из предложенного списка, б) слов из прочитанного текста, в) слов, близких по значению и возможных в данном контексте [4, с. 131-132].

Указанные типы упражнений являются языковыми. Их польза очевидна – они играют большую роль в процессе формирования лексических навыков, хотя и оказываются недостаточными, поскольку всё ещё не приводят к умению свободного использования слов в речи. Более эффективными в этом смысле оказываются хорошо зарекомендовавшие уже себя в практике преподавания иноязыка условно-речевые или коммуникативные упражнения и именно следующие их разновидности: имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные [1, с.156], а также специальные техники запоминания новых слов, к которым относится, например, **мнемотехника**.

Мнемотехника[3, с.150] – это совокупность методических приёмов, способствующих запоминанию новых слов через использование образного мышления. Рассмотрим некоторые из них более подробно:

1. Ассоциации — связь нового слова с уже известными словами:

– чтобы запомнить, например, значение слова «**река**», надо связать его с уже известным словом «вода, много воды», а значение слова «**дружба**» легче запомнить, если представить, как два человека пожимают друг другу руки и улыбаются.

–следует придумать с новыми словами (например, **дом, река**) связанные друг с другом предложения, формирующие краткие истории. (У меня в лесу есть маленький деревянный **дом**. Рядом с домом течет **река**.)

2. Образы — превращение информации, заложенной в новом слове, в яркие, необычные и запоминающиеся картинки.(например, представить **солнце**-как светящийся шар)

3. Ритм и рифма — использование стихов, песен, рифм для облегчения запоминания как слов, так и правил их правописания.(типа, ЖИ, ШИ пиши с И, но говори с Ы и под (русская орфография) .)

4. Метод локусов, возникший ещё в Древней Греции (известен и как метод "памятных мест"). Обучающиеся представляют знакомое им место (дом, улицу или маршрут до работы / учебного заведения). Каждое "место" ассоциируется с определённой темой и соответствующим набором слов и фраз (**в магазине** – это названия отделов и товаров, **в кафе** — это лексика на тему еды и напитков, **в музее** – это лексика на тему изобразительного искусства и под.).

5. Метод цепочек. Составление истории, где все запоминаемые слова находятся в логической последовательности друг к другу (например, глагольные слова, обозначающие выполняемые действия – Я **взял** фрукты, **положил** их на столик и **включил** телевизор) [7, с.219].

Помимо приёмов мнемотехники, не следует исключать из практики обучения проверенные временем:

– метод контекстного изучения – заучивание слов не изолированно, а в контексте, т. е. в составе предложений. Это помогает понять, как они используются в речи [5, с.146].

– метод интервального повторения (через день, через неделю) как регулярное возвращение к запоминаемой информации, проводимый теперь уже с помощью современных технологий, таких, как Anki или Quizlet. (здесь можно использовать и бумажные карточки с новыми словами, где на одной стороне — слово, а на другой — его перевод. Такие карточки легко носить в кармане и просматривать в любое удобное время либо с одной, либо с другой стороны).

– ведение словаря ошибок, т.е. слов и выражений, вызвавших затруднения, с тем, чтобы, вновь обращаясь к ним, выяснить и запомнить их правильные варианты. Забытое слово лучше описать другими словами, что укрепляет связи между лексическими единицами [6, с. 33].

Обобщая всё вышеизложенное, отметим следующее: несомненно одно – использование мнемотехники делает обучение интересным и творческим, [3, с.220], повышает долговременную память за счёт многократных ассоциативных связей, ускоряя тем самым процесс запоминания новой лексики. Однако следует помнить, что эффективность пополнения словарного запаса на ином языке зависит от регулярности, мотивации и использования разных методов обучения, как традиционных, зарекомендовавших себя в многолетней практике обучения иностранному языку, так и современных с применением новейших технологий.

Библиография:

- 1.Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М.:Просвещение, 1991, 223 с.
- 2.Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иностранного образования. Формирование лексических навыков говорения. М.: Феникс,Глосса-Пресс,2010, с. 236-253
3. Леонтьев А.А. Психология общения.— М.: Смысл, 1997, 287 с.
4. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006, 272 с.
- 5.Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам.—М.: Высшая школа, 198, 200 с.
- 6.Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка.— Иностранные языки в школе», 2000, №2, с. 30–35
7. Кулагина И.Ю., Лунева Н.Л. Психология обучения.— М.: Академия, 2006, 368 с.

УДК 801.8

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОЛНЫХ И КРАТКИХ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ****Тагиева Офелия**

доктор философии по филологии, доцент
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: ofeliya.salimova@yandex.ru
orcid id: 0009-0002-3555-2297

Abstract. When teaching Russian as a foreign language (RFL), it is important to take into account the peculiarities of the use of full and short adjectives, since their use is regulated not only by grammatical, but also by stylistic norms. This article reveals the features of the use of these forms, analyzes their functional differences, impact on sentence structure and stylistic coloring. It is especially valuable that not only theoretical aspects are considered, but also practical application in RCT classes. The work offers methodological recommendations that may be useful to teachers, as well as examples of exercises for consolidating the material. A separate analysis is carried out of the difficulties that foreign students face when mastering short adjectives.

Keywords: full adjectives, short adjectives, constructively determined, informal context, distributor, evaluative semantics.

В преподавании русского языка как иностранного необходимо уделять внимание различиям между полными и краткими прилагательными. Полные прилагательные используются для более детального описания предмета, в то время как краткие формы часто применяются в более неформальных контекстах или используются для выражения состояний. Употребление полных и кратких форм прилагательных в русском языке определяется рядом лексико-грамматических, стилистических и синтаксических факторов (8). Разберём их особенности, чтобы лучше понять, когда и как используются эти формы.

Полные прилагательные

Форма: заканчиваются на -ый, -ий, -ой, -ая, -ое, -ые: *красивый, ясная, большое.*

Особенности употребления:

1. **Атрибутивная функция:** Полные прилагательные чаще всего выполняют роль определения и характеризуют предмет в составе именной группы: *красивая девушка, тёмное небо.*

2. **Полная характеристика:** Полные прилагательные указывают на постоянное, устойчивое качество предмета: *Он умный человек* (качество устойчиво).

3. **Стилистическая нейтральность:** Полные прилагательные универсальны и используются как в разговорной, так и в письменной речи.

4. **Частое употребление в предикативной позиции:** Полные прилагательные могут выступать в роли сказуемого, особенно если нужно подчеркнуть оттенки длительности или постоянства: *Его слова были искренними.*

Краткие прилагательные

Форма: имеют окончания -ов, -ен, -а, -о, -ы (в зависимости от рода и числа): *красив, ясен, велик.*

Особенности употребления:

1. **Предикативная функция:** Краткие прилагательные почти всегда используются в роли сказуемого для описания состояния или качества предмета: *Он прав. Книга интересна. Дорога длинна.*

2. *Временность или динамика*: Краткая форма чаще выражает временное, изменчивое качество предмета, связанное с данным моментом: *Комната чиста* (сейчас, временное состояние).

3. *Стилистическая окраска*: Краткие прилагательные обычно более характерны для книжной и официальной речи, а также поэтического стиля: *Небо ясно. Лес густ.*

4. *Стилистическое противопоставление полным формам*: В некоторых контекстах краткие формы звучат более лаконично и выразительно. Пример: *Гора высока* (поэтично) → *Гора высокая* (нейтрально).

Сравнение полных и кратких форм

Признак	Полные прилагательные	Краткие прилагательные
Функция	Определение или сказуемое	Сказуемое
Характеристика	Постоянное качество	Временное состояние
Стилистическая окраска	Нейтральная	Книжная, поэтическая
Употребление в речи	Повседневное, универсальное	Лаконичное, экспрессивное

Примеры для сравнения

Полная форма: *Комната чистая.*

Указывает на постоянное качество: *Комната всегда такая.*

Краткая форма: *Комната чиста.*

Акцент на текущем состоянии: *Комната убрана именно сейчас.*

Полная форма: *Небо ясное.*

Описание общего качества неба.

Краткая форма: *Небо ясно.*

Констатация состояния: *Сейчас ясная погода.*

Полные и краткие прилагательные выполняют разные функции в языке, дополняя друг друга. Полные формы универсальны и характерны для описания устойчивых признаков, тогда как краткие подчеркивают временность, экспрессию и динамичность. Выбор между этими формами зависит от контекста, стиля и акцента, который хочет сделать говорящий. (1).

В русском языке полные и краткие формы прилагательных могут быть синонимичны, но имеют некоторые различия в употреблении и стилистике. Полные формы прилагательных (например, «хороший», «красивая», «умное») используются, как правило, в роли определения и могут согласовываться с существительными по родам и числам. Синонимичное употребление полных и кратких форм прилагательных – это ситуации, когда обе формы могут выражать одно и то же качество или состояние, но с разными стилистическими или акцентными оттенками (3).

Краткие формы (например, «хорош», «красива», «умно») чаще используются в роли сказуемого, а также могут передавать эмоциональную оценку или субъективное мнение. Приведем несколько примеров синонимичного употребления:

Полная форма: «Этот фильм интересный». **Краткая форма:** «Этот фильм интересен».

Полная форма: «Она умная девушка». **Краткая форма:** «Она умна».

Полная форма: «Сегодня погода прекрасная». **Краткая форма:** «Сегодня погода прекрасна».

Важно отметить, что в некоторых случаях использование краткой формы может звучать более формально или поэтически, в то время как полные формы более распространены в повседневной речи.

Приведем несколько упражнений, которые помогут студентам лучше понять и освоить эту тему.

Упражнение 1. *Замените краткие прилагательные на полные.*

1. Он счастлив. 2. Она здорова. 3. Дерево высоко. 4. Цветок красив. 5. Этот дом новый.
6. Этот дом новый.

Упражнение 2. *Замените полные прилагательные на краткие.*

1. Он умный человек. 2. Кошка игривая. 3. Мужчина сильный. 4. Девочка красивая.
5. Этот фильм интересный.

Упражнение 3. *Найдите пары синонимов. Соедините полные и краткие прилагательные в пары.*

интересный –
умный –
красивый –
сильный –
добрый –

Упражнение 4. *Выберите нужное прилагательное в форме (полной или краткой).*

Этот проект очень – (интересный/интересен); Она всегда – (милая/мила); Погода сегодня – (плохая/плоха); Я чувствую себя – (счастливый/счастлив); Книга действительно – (увлекательная/ увлекательна).

Упражнение 5. *Составьте предложения с использованием синонимичных полных и кратких форм прилагательных: умный, красивый, смешной, грустный, доброжелательный.***Упражнение 6.** *Выберите правильный вариант в зависимости от стиля (разговорный или книжный).*

1. (Доклад интересен / Доклад интересный) для специалистов в этой области. 2. Его мнение всегда (важно / важное) для нас. 3. На столе лежала (открытая / открыта) книга. 4. Мне кажется, что этот способ (эффективный / эффективен). 5. Его работа (тщательная / тщательна), поэтому результаты хорошие.

Упражнение 7. *В следующих предложениях возможны ошибки в употреблении кратких и полных прилагательных. Найдите их и исправьте.*

1. Ваша речь грамотна и логична. 2. Этот человек мне знакомый. 3. Эти предложения точны и ясные. 4. Мне кажется, что этот вопрос важный. 5. Его ответ правильный и точен.

Упражнение 8. *Вместо точек вставьте в нужной форме прилагательные из скобок. Где нужно употребите краткую форму, где предпочтительнее полную форму.*

1. Идите завтракать, завтрак уже... (готовый/готов). 2. Погода сегодня очень ... (прекрасная/прекрасна). 3. Эльвира ещё болеет? – Да, она ещё ... (больная/больна). 4. Этот человек очень ... (хитрый/хитёр). 5. Её новое платье очень ... (красивое/красиво). 6. Проверочная работа по русскому языку была ... (интересная/интересна). 7. Ваш проект нам очень понравился, и мы ... (согласные/согласны) его принят. 8. Вы ..., упражнение очень ... (правые/правы; трудное/трудно). 9. Новая студентка очень ... (умная/умна). 10. Все думали, что Ариф сделал это и он (виноватый/виноват).

В русском языке наблюдается конструктивно-обусловленное употребление полных прилагательных. Оно проявляется в том, что полные прилагательные используются в предложении в своей полной форме (например, «красивый», «умный», «интересный») и обладают определёнными функциями и значениями в контексте.

Характеристика предмета: Полные прилагательные описывают качественные характеристики предметов, людей или явлений. Например: «Это красивый дом».

Сравнение: Полные прилагательные могут использоваться для сравнения: «Этот фильм интереснее, чем тот».

Уточнение: Полные прилагательные уточняют или конкретизируют информацию о предмете: «У неё длинные волосы».

Эмоциональная окраска: Полные прилагательные могут передавать эмоциональную окраску: «Это было удивительное событие».

Комплексные конструкции: Полные прилагательные могут быть частью более сложных структур в предложении, таких как составные именные сказуемые: «Он стал мудрым человеком».

Приведем несколько упражнений, которые помогут студентам лучше понять и освоить эту тему.

Упражнение 1. На месте пропуска вставьте подходящее полное прилагательное в необходимой форме.

1. Этот фильм был очень ____ и захватывающий. 2. У неё есть ____ телефон, который она только что купила. 3. Мы увидели ____ закат на пляже. 4. Она написала ____ рассказ о своем путешествии. 5. Это ____ дом имеет интересную историю.

Упражнение 2. В приведенных предложениях найдите ошибку в употреблении прилагательных и исправьте их.

1. У меня есть красивый, новое платье. 2. Она всегда носит интересные, яркие обувь. 3. Этот старый, развалившийся дом нужно отреставрировать. 4. У него есть смешная, новый анекдот. 5. Мы увидели умные, маленький котенок.

Упражнение 4. Составьте предложения с использованием следующих полных прилагательных:

Великолепный, смешной, уютный, сложный, вдохновляющий.

Упражнение 5. Выберите из скобок правильную форму прилагательного (полную или краткую).

1. Мы получили _____ (подробный / подробен) ответ на наш вопрос.
2. Ваша работа _____ (грамотный / грамотна) и логичная.
3. Этот вариант мне кажется более _____ (удобный / удобен).
4. Сегодня у нас _____ (важный / важна) встреча.
5. Результаты исследования _____ (полезный / полезны) для науки.

Упражнение 6. Устно ответьте на данные вопросы утвердительно или отрицательно. Прodelайте это упражнение в форме диалога.

Образец: Каспий – озеро большое? – Да, Каспий – озеро большое (большое озеро).

1. Баку – город древний? 2. Философия – трудная наука? 3. Петь – занятие интересное? 4. Январь у вас – месяц холодный? 5. Она объективный человек? 6. Этот словарь – книга полезная?

Важно отметить, что в зависимости от контекста и смысла, полные прилагательные могут менять своё значение и значение высказывания в целом.

Конструктивно-обусловленное употребление кратких прилагательных можно встретить с распространителем и без него.

Конструктивно-обусловленное употребление кратких прилагательных с распространителем связано с тем, как такие прилагательные функционируют в предложении, когда они нуждаются в дополнении для более полного раскрытия их значения. Обычно краткие формы прилагательных используются в русском языке для обозначения состояния или качества, и их связь с существительными может быть усилена с помощью распространителей (9).

Есть несколько аспектов, которые стоит учесть:

Формы кратких прилагательных: Краткие прилагательные в русском языке имеют свои формы (например, «малый» – «мал», «умный» – «умен»), которые часто применяются для выражения состояния или качества предмета.

Распространители: Распространителями могут служить существительные, местоимения или уточняющие слова. Они помогают сделать высказывание более конкретным. Например:

«Он был весел» (краткое прилагательное без распространителя).

«Он был весел, как ребенок» (прилагательное с распространителем).

Синтаксическая роль: В зависимости от контекста краткие прилагательные могут иметь разные синтаксические функции (было указано в начале). Например, они могут выступать в роли сказуемого:

«Солнце ярко» (где «ярко» – краткое прилагательное).

«Солнце яркое» (здесь «яркое» – полное, использующееся в роли определения).

Стилевые особенности: В разговорной речи и литературе краткие прилагательные могут звучать более естественно, в то время как в формальных текстах предпочтительны полные формы.

Вопросы семантики: Когда краткое прилагательное используется с распространителем, значение высказывания может меняться, добавляя новые оттенки смысла.

Таким образом, конструктивно-обусловленное употребление кратких прилагательных с распространителями представляет собой важный аспект синтаксиса и семантики русского языка, позволяя создать более выразительное и четкое сообщение.

Упражнение 1. Дополните предложения так, чтобы краткое прилагательное использовалось правильно.

1. Этот факт известен _____. 2. Его мнение важно _____. 3. Вопрос сложен _____. 4. Ваша помощь полезна _____. 5. Этот метод эффективен _____.

(Возможные ответы: многим студентам, для нашей работы, для понимания темы, для всех, при лечении заболеваний и т. д.)

Упражнение 2. Преобразуйте предложения, чтобы в них использовалось краткое прилагательное с распространителем.

Образец: Это важная информация для учёных. → Эта информация важна для учёных.

1. Это полезный совет для начинающих. →
2. Эта идея интересна многим. →
3. Его успех был неожиданным для нас. →
4. Это простое объяснение для учеников. →
5. Эти правила обязательны для выполнения. →

Упражнение 3. Некоторые предложения содержат ошибки в употреблении кратких прилагательных. Найдите их и исправьте.

1. Этот факт известен. 2. Эти правила обязательны. 3. Его замечание важно. 4. Этот метод эффективен. 5. Это задание полезно.

(Подсказка: везде нужно добавить распространитель! Например: Этот факт известен многим.)

Упражнение 4. Замените выделенные слова придаточным предложением.

Образец: Мы рады вашей победы. – Мы рады, что вы победили.

1) Я уверена в её согласии выступлении на фестивале. 2. Аиша уверена в справедливости решения проблемы. 3. Начальник доволен удачной работой своего подчинённого. 4. Они рады твоей победе в этом конкурсе. 5. Отец был горд успешным выступлением дочери.

Упражнение 5. Закончите предложения.

1. Они были счастливы (тем), что... 2. Студенты заинтересованы в том, чтобы... 3. Актеры были взволнованы тем, что... 4. Мама довольна (тем), что... 5. Гости были удивлены (тем), что...

Конструктивно-обусловленное употребление кратких прилагательных без распространителя – это явление, при котором краткие формы прилагательных используются без дополнений и уточняющих слов. Обычно такие короткие формы прилагательных в русском языке имеют определённое значение и употребляются в конкретных контекстах. Например, если мы говорим «Она счастлива», то здесь краткая форма прилагательного «счастлива» выражает состояние субъекта без необходимости уточнения (9).

Некоторые случаи, когда краткие прилагательные могут употребляться без распространителей:

Вместо глагола: Краткие прилагательные могут использоваться в качестве предикатов: «Он умный», «Она устала».

В предложениях с оценочной семантикой: Например: «Это хорошо» или «Он плох».

В устойчивых выражениях: Например: «На море сине», «Всё ясно».

Краткие формы прилагательных часто используются в разговорной речи и неформальных контекстах, поэтому важно учитывать стиль общения и ситуацию.

Упражнение 1. Заполните пропуски краткими прилагательными из списка: *верен, рад, готова, точны, понятны, свободны*.

1. Он всегда _____ своему слову. 2. Мы _____ видеть вас снова! 3. Она _____ к экзамену. 4. Ваши расчёты _____. 4. Ваши объяснения _____. 5. Студенты уже _____ и могут идти.

Упражнение 2. Некоторые предложения содержат ошибки в употреблении кратких прилагательных. Найдите их и исправьте.

1. Он правый. 2. Эти выводы точные. 3. Девочка веселая сегодня. 4. Их идея полезная. 5. Всё, что он сказал, правильное.

(Подсказка: во всех случаях нужно заменить на краткую форму! Например: Он прав.)

Библиография:

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. «Филология». – М. – 2001.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – Изд. 3-е. – М. – 1986.
3. Гаспаров Б.М. Функция и значение грамматической формы: употребление кратких и полных прилагательных в современном русском языке // Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М. – 1996.
4. Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – Санкт-Петербург, Златоуст. – 2007
5. Гончарова М.Л. О Некоторых тенденциях в употреблении полных и кратких форм имен прилагательных в современном русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 1 (8). – С. 52-56.
6. Касаткин Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Краткий справочник по современному русскому языку. – М. – 1991.
7. Коммуникативная грамматика русского языка. М. – 2004.
8. Котов А.А. Семантико-синтаксические особенности употребления полных и кратких прилагательных-предикатов в русском языке 18 века // «Единым письмен употреблением памяти подкрепляется вечность»: Сб. научных трудов памяти З.М. Петровой (к 85-летию со дня рождения). СПб. –2007. – С. 241-253.
9. Краткая русская грамматика. Российская Академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Москва. – 2002.
10. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. – М. 1978.

УДК 371.3

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Багирова Сабина

доктор философских наук по филологии, ст. преп.

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: sabinabagirova@mail.ru

orcid id:0009-0008-4659-930X

Abstract. The article examines the methodological and practical value of using proverbs and sayings as components of Russian culture in classes on Russian as a foreign language in a non-Russian audience. Proverbs and sayings contribute to a better mastery of this subject. In the Russian language, as in any other, linguistic meanings are important and interesting, which reflect, record and pass on from generation to generation the features of nature, social structure, folklore, fiction, art, science, details of life and customs of these peoples.

Keywords: structure of proverbs and sayings, learning foreign languages, semantics of aphorisms, building units of language, stable system components, development of national folklore heritage.

Использование пословиц и поговорок на занятиях РКИ укрепляет процесс его усвоения, углубляя понимание языковых нюансов и специфических особенностей функционирования. Знакомство с народным творчеством страны изучаемого языка вносит компонент глубокой культурной погруженности студентов в чужое лингвокультурное пространство, вызывая ощущение полноценного включения в языковую среду другого народа.

На сегодня актуальность изучения «иностранных языков» увеличивается как ключевая составляющая формирования у студентов современного мировоззрения и их успешной интеграции в глобальное культурное пространство, включая национальные особенности [1].

Ключевым принципом современного изучения русского языка иностранными студентами служит стратегия полного погружения в реальные коммуникативные контексты. Образовательная методика с первых дней нацелена на создание условий, максимально имитирующих естественную среду общения на языке, что способствует всестороннему развитию как устной, так и письменной речи студентов.

Пословицы и народные выражения являются необходимой частью культурного достояния России и хранят в себе мудрость народа. Они отражают глубину национального сознания, богатство лексики, а также специфику мышления и характера русских людей. Включение пословиц и поговорок в учебный процесс не только обогащает языковую базу студентов, но и открывает им путь к глубокому мировоззрению менталитета русского народа [2].

Исторически (с эпохи средневековой Европы) пословицы активно применяются при изучении иностранных языков. В связи преподавания русского языка это инструмент не только для освоения грамматических правил, словарного запаса и произношения, но и как мощный стимулятор развития коммуникативной компетенции – умения свободно говорить на языке.

Именно поэтому игнорирование значения поговорок в изучении русского языка иностранными студентами неприемлемо. Краткие выражения служат не только источником обогащения языковых навыков, но и открывают путь к глубокой культурной интеграции.

Поговорки и пословицы – кладезь для обучения выразительности речи: они не только делают диалоги яркими и красочными, но становятся незаменимым инструментом в освоении монологических навыков. Этот слой языка объемлет все стороны жизни человека, предлагая краткие уроки мудрости с помощью обобщения жизненного опыта. Пословицы и

поговорки служат не только для изучения лексического богатства русского языка: через них открывается глубинное понимание культуры, национальных особенностей и менталитета.

Использование пословиц в преподавании способствует глубокому освоению предмета. Они обогащают словарный запас студентов, помогая не просто заучить слова, но научиться их мастерски применять для выражения мыслей с помощью иносказаний – кратких и ёмких формулировок. Этот метод расширяет лингвострановедческие знания: пословицы становятся своеобразным ключом к пониманию глубинных различий между культурами.

В учебной практике особую роль играет систематизация поговорок и пословиц, что позволяет:

- Группировать их по грамматическому строю,
- Собрать в структурно-семантические блоки
- Тематически связывать с программами обучения.

Исследования показывают: изолированное изучение пословиц менее эффективно, поскольку без контекста они теряют часть своего смысла. Взаимосвязь с другими текстами и ситуациями помогает студентам не только запомнить сами выражения, но и осознать их функциональное значение в речи.

Пословицы и поговорки служат непостижимой нитью народного сознания, способной в умелом обращении обогатить студенческие взаимодействия до уровня высокой коммуникабельности.

На начальных этапах для обработки фонетического аспекта можно опираться на пословицы и поговорки.

Наибольшей степени проста и удобна пословица в методическом отношении при изучении частей речи: [3].

- 1) имени существительного: *борода глазам не замена; в семье и каша гуще; душа не яблоко – её не разделишь;*
- 2) прилагательного: *добрый пёс лучше злого человека;*
- 3) глагола в повелительном наклонении: *руби дерево по себе;*
- 4) причастия: *ушедшая вода в ручей не вернётся; слово, идущее от сердца, согревает от души;*
- 5) деепричастия: *глядя на лес не вырастишь; не скроив, не сошьёшь; не испытав, не узнаешь;*
- 6) наречия: *откуда дым, оттуда и огонь;*
- 7) числительного: *семь раз отмерь, а один раз отрежь; ум хорошо, а два лучше;*
- 8) частицы: *жизнь и доверие теряют только один раз* и др. [4].

Создание полноценной системы изучения грамматики исключительно через пословицы и поговорки представляется затруднительным, однако их интеграция в образовательный процесс может быть чрезвычайно продуктивной. Благодаря высокой концентрации лексико-грамматических элементов такие выражения служат идеальным инструментом для демонстрации грамматических правил, укрепления навыков применения и пополнения словарного запаса учащихся.

Методически перспективны в работе тематические группы пословиц и поговорок о Родине, народе, человеке, труде, семье, учёбе, книге, дружбе, героизме и т.д.

Пословицы и поговорки о Родине:

- 1) *Родина – мать, умей за нее постоять.*
- 2) *Родная сторона – мать, чужая – мачеха.*

Пословицы и поговорки о народе.

- 1) *Глас народа – глас божий.*
- 2) *Народ без грозы, что конь без узды.*

Пословицы и поговорки о труде.

- 1) *Больше дела – меньше слов.*
- 2) *Всякая работа мастера хвалит.*

Пословицы и поговорки о семье.

- 1) *Где любовь и совет, там и горя нет.*
- 2) *Без мужа – что без головы, а без жены – что без ума.*

Пословицы и поговорки о дружбе.

- 1) *Дружно за мир стоять – войне не бывать.*
- 2) *Друзей много, а друга нет.*

Пословицы и поговорки о героизме.

- 1) *Где нет борьбы, там нет и победы.*
- 2) *Где родился – там и сгодился.*

В целях лучшего усвоения содержания пословиц и поговорок, а следовательно, и более успешного усвоения их следует использовать такие приёмы и упражнения:

- 1) сгруппируйте данные пословицы и поговорки по темам;
- 2) вспомните пословицы на тему ... (указывается тема);
- 3) запишите парами пословицы, противоположные по смыслу;
- 4) перефразируйте пословицы, запишите их своими словами;
- 5) составьте пословицу по данным словам;
- 6) закончите пословицу по данному началу;
- 7) вставьте пропущенные слова в пословицах;
- 8) используйте пословицы в рассказе и др.

Важной работой при изучении афоризмов является сопоставление их с пословицами и поговорками родного народа. Предлагая студентам задания по подбору и сопоставлению азербайджанских пословиц, необходимо помнить, что пословица – это труднопереводимое маленькое художественное произведение. Полезно предложить студентам задание самим подобрать к русским пословицам соответствующие на родном языке. Сопоставление пословиц русского и азербайджанского народов оказывается полезным не только в лингвометодическом отношении, но и в плане взаимосвязи и взаимодействия национальных языков и культур. Русские пословицы и поговорки, как малый жанр фольклора – может найти себе соответствующее место среди различных видов. На материале пословиц и поговорок можно подготовить, миниатюрные костюмированные представления. В сценках лучше всего изображать живые, житейские эпизоды.

Конечно, использование афоризмов на занятиях не ограничивается указанными приёмами. У каждого преподавателя – своя методика работы. Творчески работающий преподаватель найдёт немало поводов для того, чтобы к месту привести пословицу или поговорку, предложить студенту интересное задание с ними. Основная миссия преподавателя заключается не только в передаче знаний о пословицах, но и в умелом применении этого богатого материала для максимального развития лингвистических компетенций студентов.

В выводах нельзя не подчеркнуть значимость освоения народного фольклорного наследия в виде пословиц и поговорок. Эти краткие мудрые изречения, являющиеся зеркалом национального характера народа данной страны с её родным языком, активно способствуют углубленному пониманию его культурных особенностей. Они способствуют:

- активизации интереса к освоению иностранного;
- формированию тщательной, глубокой системы знаний учащимися;
- преодолению культурных и языковых границ между национальностями;
- обогащению лингвистического арсенала для успешной межкультурной диалогичности с носителями языка, что открывает двери к пониманию чужой культуры, её принципов и ценностей.

К тому же это стимулирует становление двуязычия и двусторонней культурной идентичности студентов. Соглашаясь с А.А. Леонтьевым, подчеркнем: уважение к языковому многообразию мира неразрывно связано с осведомленностью о культуре носителей этих языков – без знания и понимания этой глубины невозможно настоящее признание и взаимодействие между народами [6, с. 5].

Исследование подчеркивает значимость пословиц: они не только придают речи красоту, но и повышают её точность с насыщенной экспрессией, предотвращая излишнюю многословность. Пословицы выступают зеркалом национального образа жизни в русском языке, представляя собой яркий и выразительный инструмент для его изучения. В процессе работы были указаны как методические, так и практические достоинства включения пословиц и поговорок в процесс обучения РКИ.

Таким образом, использование пословиц и поговорок – это находка в деле объяснения грамматических тонкостей языка. Пословицы и поговорки служат не только достойными примерами для демонстрации сложных языковых конструкций, но и становятся мощным инструментом пополнения лексического запаса. Благодаря богатому словарному составу и грамматической структуре, они стимулируют речевые навыки, развивая их до уровня мастерства. С помощью поговорок происходит не только обогащение словарного запаса – изучение таких выражений способствует укреплению памяти и знакомит с мудростью народной традиции.

Библиография:

1. Бим И.А. Немецкий язык. Базовый курс. – М. – 1995.
2. Виноградов Л.А. Система работы по русскому языку в VI классе. – М. – 1988.
3. Власенков А.И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. – М. – 1973.
4. Гамидов И.Г. Философия грамматики афоризмов и пословиц. Баку. Сабах, 2001.
5. Дубровин М.И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях. – М. – 1993.
6. Леонтьев А.А. Путешествие по карте языков мира. – М. – 1990.
7. Михельсон М.И. Толковый словарь иностранных слов, пословиц и поговорок. – М.: ТРАНЗИТКНИГА. – 2006. – 1119 с.

УДК 372.8:811.611.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Сафарли Лейла

Доктор философии по филологии, преподаватель
Бакинский славянский университет,
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: leylasafarli@mail.ru
orcid id: 0009-0002-3466-1360

Abstract. The article examines the importance of mobile language applications in the educational process and their potential in the study of Russian as a foreign language. In the context of reforming the education system and the desire to meet international standards, these applications provide students with a convenient and personalized learning process that contributes to the development of language skills. The scientific novelty of the study lies in determining the role of mobile language applications in the formation of interactive and motivational capabilities, as well as grammatical and phonetic skills. The study analyzes popular mobile language applications, their functions and available resources, including applications for Azerbaijani language carriers. A survey of students of Baku Slavic University confirms the popularity of mobile learning programs among students. Therefore, mobile applications contribute to the flexibility and interactivity of teaching, but cannot completely replace traditional methods, since they require an integrated approach to achieve optimal results.

Keywords: Russian as a foreign language, mobile language applications, foreign language competence, integration, digitalization of the educational process, language skills.

Современное образование сложно представить без применения современных технологий. Одним из наиболее перспективных направлений является внедрение мобильных языковых приложений в образовательный процесс.

В последние годы в Азербайджанской Республике проведены значительные структурные и содержательные реформы, охватывающие все уровни и элементы образовательной системы, с целью соответствия ее мировым стандартам. Как отметил заместитель министра науки и образования Идрис Исаев: «Создание конкурентоспособной национальной системы является одним из главных направлений осуществляемых в стране реформ. Университеты играют важную роль в обеспечении перехода к экономике, основанной на знаниях, в формировании национальной инновационной системы, а также в повышении инновационного уровня общества». Заместитель министра также отметил, что в последние годы Министерство науки и образования при сотрудничестве с различными организациями провело несколько значительных мероприятий, направленных на формирование инновационной экосистемы в вузах страны» [5].

Научная новизна данного исследования заключается в том, что использование мобильных языковых приложений способствует созданию персонализированного, интерактивного и мотивирующего процесса обучения, а также расширяет возможности интеграции инновационных методов в обучение русскому языку как иностранному, кроме того они могут быть применены преподавателем в формировании и мониторинге уровня лексических, грамматических и фонетических навыков в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Актуальность работы определяется недостаточной разработанностью инновационных методов работы с современными мобильными языковыми приложениями лингводидактического характера в процессе преподавания РКИ.

Цель настоящего исследования – проанализировать специфику мобильных языковых приложений, доказать эффективность их использования в обучении русскому языку как иностранному.

Использование мобильных приложений для изучения русского языка как иностранного обладает высокой эффективностью. Эти приложения предоставляют разнообразные возможности, такие как интерактивные занятия, игры, словари, а также аудио и видеоматериалы, способствующие развитию навыков говорения, чтения, письма и аудирования. Кроме того, данные приложения доступны круглосуточно, что дает учащимся возможность заниматься в любое удобное для них время и в любом месте. Мобильные приложения представляют собой современный инструмент для изучения языка. Э. Азимов отметил: «Наиболее перспективным представляется создание учебно-методических комплексов, которые, кроме учебника, включают различные электронные приложения: электронный словарь, справочники, генераторы тестов, сборники тренировочных заданий и упражнений, средства коммуникации с преподавателем и участниками учебного процесса» [1, С.49].

В настоящее время в электронном магазине мобильных приложений Google Play доступно приблизительно 150 приложений, предназначенных для изучения русского языка как иностранного.

Для комплексного изучения всех видов речевой деятельности представлены («Учим русский», «Калинка», «Фиксики: Учим русский язык– учить весело!», «TALK2RUSSIA» и другие); для отдельных видов речевой деятельности («Learn Russian– Mondly», «Learn Russian– Listening And Speaking», «Учитесь писать русский язык»), при изучении конкретных тем, связанных с лексикой и грамматикой («Drops: Изучайте русский язык!», «Learn&Go», «Спряжение глаголов», «Склонение существительных», «Russian Verbs Pro»), для сдачи экзамена ТРКИ («TR», «SemesterRus– подготовка к ТРКИ», «Русский как иностранный. Онлайн-тренажер»).

Также в электронном магазине приложений Google Play, проекты FunEasyLearn, Educational apps and learning games, Smartisoft запустили программы типа «Rus dili kursu», «Rus dilini tez öyrənin», «Salam! Rus dili», ориентированные на азербайджанцев, не владеющих русским языком.

Рассмотрим их подробнее:

«Rus dili kursu» (см. рис. 1) это мобильное приложение включает в себя разнообразные учебные материалы, такие как грамматические упражнения, словарные карточки, интерактивные задания и аудиоматериалы, которые помогают пользователям развивать навыки чтения, письма, аудирования и разговорной речи на русском языке. Данное приложение можно использовать без подключения к сети Интернет.



Рис. 1. Мобильное приложение "Rus dili kursu". Источник: [6]

«Rus dilini tez öyrənin» (см. рис. 2) это мобильное приложение для быстрого изучения русского языка. Приложение включает в себя интерактивные уроки, упражнения на грамматику, словарные задания и другие учебные материалы, которые помогают пользователям осваивать русский язык легко и эффективно. К особенностям данного приложения можно отнести следующее: высококачественные переводы, выполненные носителями русского языка; возможность создавать свой список избранных слов и выражений; не нуждается в доступе к интернету. Оно может быть полезно для начинающих и для тех, кто хочет улучшить свои языковые навыки в удобном формате на мобильном устройстве.



Рис. 2. Мобильное приложение "Rus dilini tez öyrənin". Источник: [7]

«Salam! Rus dili» (см. рис. 3) данное приложение для Android, созданное компанией SmartiSoft, относится к категории «Образование и справочники», а именно к подкатегории «Книги». Оно абсолютно бесплатное и предназначено как для начинающих, так и для более опытных пользователей, стремящихся легко и комфортно овладеть русским языком. Приложение предлагает шесть разнообразных и увлекательных тренажеров для изучения русских слов. В нем также представлен постоянно обновляемый список русско-азербайджанских словарей. Доступ к приложению не требует подключения к интернету, и

оно полностью свободно от внутренних покупок. Цель приложения – помочь пользователям изучать русский язык в игровой форме. Разработчики обещают регулярно добавлять новые симуляторы и слова в ходе обновлений. Кроме того, приложение предоставляет функции, такие как возможность добавления слов в избранное, презентационные материалы, тесты и интересные упражнения на заполнение пропусков, что делает процесс обучения ещё более увлекательным. Следует отметить, что приложение не использует русский алфавит, что упрощает процесс изучения.



Рис. 3. Мобильное приложение "Salam! Rus dili". Источник: [8]

На факультете «Преподавание иностранных языков» Бакинского славянского университета был проведен опрос среди студентов, целью которого было выяснить их предпочтения в использовании мобильных языковых приложений. Результаты исследования показали, что 38% учащихся отдают предпочтение браузеру для работы с учебными материалами, в то время как 62% выбирают мобильные языковые приложения (см.рис.4).

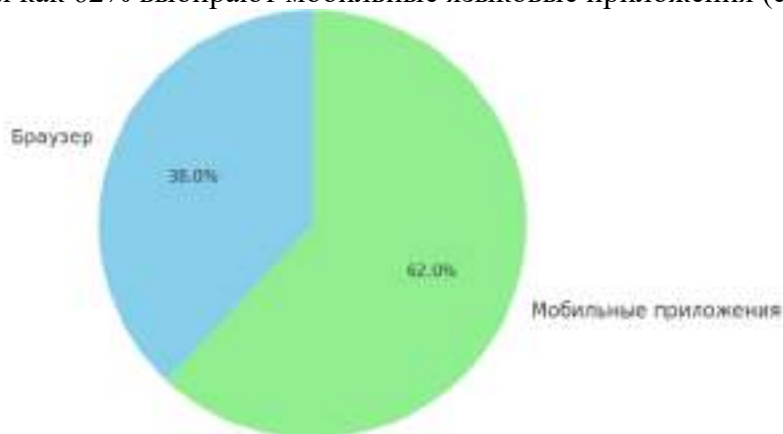


Рис. 4. Статистика использования браузера и мобильных приложений.

Источник: Разработано автором публикации

Таким образом, преимущества мобильных языковых приложений в обучении определяется в следующем:

1. Студенты могут обучаться в любое удобное для них время и в любом месте, что особенно актуально для дистанционного обучения и самостоятельной подготовки.
2. Применение интерактивных приложений и игр способствует поддержанию интереса к изучению языка, активизирует участие учащихся и способствует более эффективному усвоению материала.
3. Большинство языковых приложений оповещают о корректности выполнения заданий, а также ведут учет статистики прогресса. Это способствует лучшему мониторингу успехов учащихся.
4. Мобильные языковые приложения предлагают широкий спектр форматов — аудио, видео, тесты, игры, что делает обучение многогранным. Они развивают все аспекты языка: грамматику, словарный запас, произношение и аудирование.

5. Некоторые приложения предлагают занятия, связанные с культурой и традициями страны изучаемого языка, что способствует более глубокому пониманию как самого языка, так и его носителей.

6. В некоторых языковых приложениях имеются возможности для общения с носителями языка, такие как чаты или видеозвонки, что позволяет не только практиковать язык, но и получать более реальный опыт.

Следовательно, интеграция языковых мобильных приложений интенсифицирует образовательный процесс, открывая новые горизонты с целью улучшения продуктивности и качества обучения, служит платформой для внедрения современных учебных технологий. Мобильные языковые приложения превращаются в универсальные средства, способствующие совершенствованию языковых навыков. Тем не менее, необходимо акцентировать внимание на том, что, несмотря на все достоинства, мобильное языковое приложение не способно целиком заменить процесс обучения, поскольку именно на занятии обучающиеся осваивают ключевой материал, а приложение служит для его дополнительной проработки и закрепления. Наряду с этим, избыток мультимедийной информации создает когнитивную перегрузку у студентов. Для достижения оптимальных результатов, обучая иностранному языку, необходимо продуманно сочетать традиционные и инновационные методы.

Библиография:

1. Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 39–53. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53> (дата обращения 04.11.2024).
2. Гизатулина, О. Мобильные приложения как инструмент в обучении русскому языку как иностранному. Ilm-fan va ta'lim, [S. l.], n. 5(20), 2024. <https://ilmfanvatalim.uz/index.php/ift/article/view/557>. (дата обращения 04.11.2024).
3. Канцур А. Г. Использование мобильных приложений на уроках иностранного языка / А.Г. Канцур, Н.С. Бердникова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. - 2019. – № 15. – С. 75-80.
4. Рахманова, С. М. Реализация элементов мультисенсорной технологии в обучении русскому языку как иностранному. Вестник казну. 2016. Серия педагогическая 35 (1). <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/230>. (дата обращения 02.11.2024).
5. Цифровая трансформация высшего образования Азербайджана. <https://media.az/society/v-baku-obsudili-cifrovuyu-transformaciyu-vysshego-obrazovaniya?ysclid=m30a5avdam614436659> (дата обращения 03. 11. 2024).
6. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.funeasylearn.phrasebook.russian&hl=az>
7. <https://play.google.com/store/apps/details?id=learn.russian.language.beginner&hl=az>
8. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.salam_russian_az&hl=az

УДК 811.11-112

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРФЕКТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ)**Щербов Александр**

старший преподаватель

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: hill70094@gmail.com

orcid id: 0009-0000-8764-2249

Abstract. This article presents a comparative analysis of perfect constructions in English and German based on the experience of teaching a foreign language at a non-linguistic university. The study is aimed at identifying similarities and differences in the use of perfect forms in both languages, as well as determining the difficulties that students encounter when learning them. The article examines the main grammatical features of perfect constructions, provides examples from educational practice, and offers methodological recommendations for teachers. The results of the study can be useful for improving the methods of teaching foreign languages and increasing the effectiveness of student learning.

Keywords: perfect constructions, comparative analysis, English language, German language, teaching, foreign language, non-linguistic university, grammatical features, methodological recommendations, learning difficulties.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, тема имеет лингвистическую значимость, а именно: перфектные конструкции играют важную роль в грамматике обоих языков, выражая завершённость действия и его связь с настоящим моментом. Сравнительный анализ помогает выявить сходства и различия в их использовании и структуре, что способствует более глубокому пониманию грамматических систем. Во-вторых, тема имеет практическое применение. Знание особенностей перфектных конструкций полезно для преподавания и изучения английского и немецкого языков. Это помогает учащимся лучше понимать и правильно использовать эти конструкции в речи и письме. В-третьих, тема важна для переводческой деятельности. Переводчики часто сталкиваются с необходимостью передавать перфектные конструкции из одного языка в другой. Сравнительный анализ облегчает этот процесс, позволяя находить эквиваленты и избегать ошибок. В-четвёртых, тема затрагивает культурные аспекты. Языковые конструкции отражают культурные особенности носителей языка. Сравнение перфектных конструкций может дать представление о различиях в восприятии времени и действия в англоязычной и немецкоязычной культурах.

Краткий обзор литературы по теме «Сравнительный анализ перфектных конструкций в английском и немецком языках» включает в себя следующие источники: В.А. Плунгян «К типологии перфекта в языках мира»: в этой работе рассматриваются основные теоретические проблемы изучения перфекта, включая его семантику и диахроническую нестабильность. Автор предлагает разделение перфектных систем на два класса: «стативный» и «терминативный» перфект [1]; И.Ф. Беликова «Возникновение и развитие перфекта в английском языке»: в статье прослеживается история и развитие перфектных форм в английском языке, а также проводится сравнение с другими европейскими языками, включая немецкий. Рассматриваются особенности использования перфекта в древнеанглийском и среднеанглийском языках [2]; Л.В. Кузнецова «Происхождение и становление перфекта в системе временных форм глагола: на материале английского, немецкого, датского,

нидерландского и шведского языков»: в этой работе рассматриваются такие проблемы как историческое развитие перфектных форм, проводится сравнительный анализ перфектных форм в английском, немецком, датском, нидерландском и шведском языках, выявляются сходства и различия в их использовании и структуре; рассматриваются проблемы аналитизма в германских языках, включая исчезновение особых форм выражения грамматической категории вида, которые были представлены в готском языке; исследуется влияние древнегреческого, латинского и санскрита на формирование перфектных конструкций в германских языках [3].

Английский и немецкий относятся к одной группе языков, а именно германской, и поэтому имеют сходство в образовании перфектных конструкций. Мы называем перфект (Perfect, Perfekt) конструкцией, потому что в этих германских языках он образуется аналитическим путём и состоит из минимум двух слов. В русском же языке сказуемое в действительном залоге обычно состоит из одного слова, которое может быть глаголом в синтетической форме. Согласно Википедии, синтетическая форма – это «морфологическая форма словообразования или словоизменения, в которой грамматические значения выражаются при помощи флексий и аффиксов без использования дополнительных слов. Синтетическая форма противопоставляется аналитической форме, когда в процессе словообразования к исходному слову добавляются одно или несколько вспомогательных слов».

Из вышеуказанного определения видно, что в аналитических формах, к которым относятся и перфектные конструкции, есть так называемые смысловые глаголы и вспомогательные. К числу вспомогательных глаголов в германских языках относятся глаголы «иметь» (have, haben) и «быть» (sein). В английском языке для образования перфекта используется «иметь», в немецком языке для образования перфекта используется не только «иметь», но и «быть». Смысловой глагол в германских языках представлен причастием, которое обычно называется причастием два (Participle II, Partizip II) или причастием прошедшего времени и имеет смысл страдательного залога для переходных глаголов, то есть, глаголов, предполагающих объект, на который направлено действие (иной, чем подлежащее). Согласно Википедии, переходный глагол – это «глагол, употребляемый с существительным в винительном падеже, родительном падеже без предлога в значении прямого объекта действия (пациенса). Грамматически противопоставлен непереходному глаголу».

Причастие два переходных глаголов в германских языках переводится по образцу «сделанный» или «делаемый» и имеет смысл страдательного залога. Причастие непереходных глаголов переводится по образцу «сделавший» и имеет смысл действительного залога. Перфектные конструкции с глаголами «иметь» и «быть» и причастием прошедшего времени переводятся таким образом «иметь сделанным / делаемым» (англ.) или «быть сделавшим» (нем.), а также, если можно так выразиться, «иметь (себя) сделавшим» с английскими причастиями, образованными от непереходных глаголов. В немецком языке смысловые глаголы движения, являясь непереходными, сочетаются в перфекте со вспомогательным глаголом «быть». Непереходные глаголы в немецком языке, употребляемые в значении переходных глаголов, сочетаются в перфекте со вспомогательным глаголом «иметь». Один и тот же глагол в немецком языке в перфекте может употребляться с разными вспомогательными глаголами в зависимости от значения. Например:

(1) Ich bin nach Spanien geflogen. – Я улётел в Испанию.

(2) Ich habe ein Sportflugzeug geflogen. – Я летал на спортивном самолёте.

В примере (1) перфектная конструкция bin geflogen образуется по схеме «являюсь сделавшим», и причастие geflogen имеет смысл действительного залога. В примере (2) перфектная конструкция habe geflogen образуется по схеме «имею сделанным / делаемым», и причастие geflogen имеет смысл страдательного залога (хотя на русский переводится

активной, а не пассивной конструкции из-за сочетаемости слов, ведь по-русски нельзя сказать «я имею спортивный самолёт слётанным / летаемым»).

Перфектные конструкции в английском и немецком языках имеют некоторый аналог в русском языке в виде глаголов совершенного вида. Сходство между перфектными конструкциями в вышеуказанных германских языках и глаголами совершенного вида в русском языке видно уже в названии: слово «перфект» (Perfect, Perfekt) происходит от латинского слова *perfectum* и означает «совершенное», «совершённое». Согласно Викисловарю, перфект – это «глагольная форма в индоевропейских языках, в частности в древнерусском, латинском и нынешних европейских, близкая по значению к русскому прошедшему времени глаголов совершенного вида, обозначающая действие, полностью осуществившееся в прошлом, до момента речи, причём результат этого действия длится в настоящем». Отличие между перфектными конструкциями в германских языках (английском и немецком) и глаголами совершенного вида в русском языке заключается в способе образования, а именно: германские перфектные конструкции образуются аналитическим путём, то есть, состоят из более чем одного слова, а русские глаголы совершенного вида, состоя из одного слова, образуются синтетическим путём от глаголов несовершенного вида с помощью приставки -с. Например:

Английский: (1) I made. – Я (с-)делал. (2) I have made. – Я сделал.

Немецкий: (1) Ich machte. – Я (с-)делал. (2) Ich habe gemacht. – Я сделал.

В английском примере (1) сказуемое состоит из одного глагола *made* в форме простого прошедшего времени, который может переводиться на русский язык глаголом несовершенного вида «делал». В английском примере (2) сказуемое состоит из двух глаголов *have made* (=настоящее совершенное) и переводится глаголом совершенного вида «сделал». В немецком примере (1) сказуемое состоит из одного глагола *machte* (=Präteritum) и образуется синтетическим путём с помощью суффикса -t-. В немецком примере (2) сказуемое состоит из двух глаголов *habe gemacht* (Perfekt) и образуется аналитическим путём. В английском языке V_2 может совпадать с V_3 , а в немецком языке V_2 никогда не совпадает с V_3 , что, на наш взгляд, несколько облегчает изучение немецкого языка студентами неязыковых вузов по сравнению с английским языком. У студента, изучающего немецкий, не может возникнуть соблазн убрать «лишний» глагол «иметь», как это может случиться со студентом, изучающим английский язык. «Лишний» с точки зрения русскоязычного студента, разумеется, не привыкшего к аналитическим конструкциям типа «иметь сделанным / делаемым» или «быть сделанным / делаемым».

Итак, перфектные конструкции в английском и немецком языках состоят из двух слов (и более). В английском языке перфект (в действительном залоге) образуется по схеме «иметь сделанным / делаемым» или *have* + V_3 , а в немецком языке перфект образуется по схеме *haben* / *sein* + V_3 . Общим элементом в германских перфектных конструкциях является V_3 , то есть, третья форма глагола или причастие прошедшего времени. Однако, есть разница в употреблении в речи V_3 как части перфектной конструкции, а именно: в английском языке V_3 может быть частью видо-временной формы глагола the Present Perfect (=настоящее совершенное), которая, являясь как бы смесью настоящего и прошедшего, обычно относится к настоящему времени и не может употребляться со словом *yesterday* (=вчера), а в немецком языке V_3 может быть частью перфекта, который может употребляться со словом *gestern* (=вчера). Например:

(1) Англ.: I have bought a car yesterday. Нем.: Ich habe ein Auto gekauft. – Я купил машину.

(2) Англ.: I bought a car yesterday. Нем.: Ich habe gestern ein Auto gekauft. – Я купил машину вчера.

Сказуемое в примерах (1) переводится как бы «имею (машину) купленной» (если сделать своего рода лингвистическую кальку или как бы дословный или учебный перевод). Сказуемое в примерах (2) переводится, соответственно, «купил» и «имею купленной». В немецком языке в обоих примерах стоит Perfekt, который обычно употребляется в контексте

прошедшего времени, а в английском языке добавление слова-индикатора «вчера» в примере (2) заставляет как бы убрать слово «имею», точнее, заменить настоящее совершенное на прошедшее простое.

Таким образом, при сходстве образования the Present Perfect и Perfekt по схеме «иметь сделанным / делаемым», есть разница в смысловом акценте, а именно: англичане, по-видимому, делают бóльший акцент на слово «иметь», и the Present Perfect не употребляется в контексте прошедшего времени; а немцы, по-видимому, делают бóльший акцент на причастии прошедшего времени, и Perfekt обычно употребляется в контексте прошедшего времени.

В русском языке смысл германских перфектных конструкций передаётся не двумя словами типа «имею (только что) сделанным» (англ.) или «имею (вчера) сделанным» (нем.), а одним словом типа «сделал», так как германские перфектные конструкции образуются аналитическим путём, а русские глаголы совершенного вида образуются синтетическим путём. Как показывает наш опыт преподавания английского в неязыковом вузе, студенты часто не видят разницы между «сделал (вчера)» как V_2 (=простое прошедшее) и «сделал (только что)» как the Present Perfect или have / has + V_3 . У русскоязычного студента возникает вопрос: а зачем вообще нужен глагол have для перевода глагола прошедшего времени типа «сделал»? Не проще ли его убрать?

Как известно, в английском языке V_2 (=простое прошедшее) и V_3 (=причастие прошедшего времени) правильных глаголов совпадают по форме, образуясь по схеме V-(e)d. У неправильных глаголов V_2 («делал / сделал») и V_3 («делаемый / сделанный») также могут совпадать по форме. В таких случаях the Past Simple и the Present Perfect отличаются только глаголом have, например:

(1) I planted. – Я посадил. I have planted. – Я посадил.

(2) I built. – Я построил. I have built. – Я построил.

Примеры на правильный глагол plant (1) переводятся, соответственно, «я посадил» и «я имею посаженным». Примеры на неправильный глагол build (2) переводятся, соответственно, «я построил» и «я имею построенным». В конечном итоге получается перевод типа «сделал». Так не проще ли убрать промежуточный, делаемый в уме, этап перевода типа «имею сделанным», то есть, убрать глагол have и оставить только один глагол, совпадающий с формой простого прошедшего времени?

Признавая практическое значение такого подхода (=убрать have) и некоторую уместность такого вопроса (=зачем нужен have?) в неязыковом вузе, нельзя согласиться с их теоретической ценностью. В неязыковой вуз приходят абитуриенты, в лучшем случае сдававшие ЦЭ по английскому и обученные правильно употреблять V_3 в составе перфектных и пассивных конструкций, а также различать между простым прошедшим и настоящим совершенным по словам-индикаторам. Но даже такие студенты не всегда могут объяснить, что такое отдельно взятое V_3 , как переводится причастие прошедшего времени на русский язык.

Поэтому в неязыковом вузе мы рекомендуем переводить каждую форму глагола по отдельности, уделяя особое внимание третьей форме глагола (как части перфектных конструкций). Как известно, неправильные глаголы в английском языке и глаголы сильного спряжения в немецком языке являются наиболее употребительными, и изучение форм этих глаголов как отдельно взятых позволяет, так сказать, убить двух птиц одним камнем (kill two birds with one stone): овладеть буквальным смыслом каждой отдельно взятой формы глагола и, наконец, просто выучить все формы этих глаголов. Предлагаем примерную таблицу для усвоения и повторения форм английских глаголов (как неправильных, так и правильных):

V ₁ (что делать? / что сделать?)	V ₂ (что делал? / что сделал (вчера)?)	V ₃ (какой? – «сделанный / делаемый / сделавший»)	Перфектный инфинитив в действ. залоге (что сделать?)	«Дословный» перевод на учебный русский язык
to be – быть	was – был were – были	been – побывавший	to have been – побывать	«иметь (себя) побывавшим»
to build – строить	built – (по-)строил	built – построенный	to have built – построить	«иметь построенным»
to buy – покупать	bought – купил	bought – купленный	to have bought – купить	«иметь купленным»
to do – делать	did – (с-)делал	done – сделанный	to have done – сделать	«иметь сделанным»
to have – иметь	had – имел	had – имевшийся	to have had – «поиметь»	«иметь имевшимся»
to make – (с-)делать	made – сделал	made – сделанный	to have made – сделать	«иметь сделанным»
to plant – сажать	planted – сажал	planted – посаженный	to have planted – посадить	«иметь посаженным»

Сравнение Present Perfect в английском и Perfekt в немецком языках выявляет как сходства, так и различия и приводит к следующим теоретическим выводам:

Сходства:

1. Выражение завершённого действия: оба времени используются для обозначения действий, которые завершились к настоящему моменту.
2. Формирование: оба времени образуются с помощью вспомогательного глагола и причастия прошедшего времени. В английском это вспомогательный глагол "have" + past participle (например, "I have seen"), а в немецком – вспомогательный глагол "haben" или "sein" + Partizip II (например, "Ich habe gesehen" или "Ich bin gegangen").
3. Употребление: оба времени часто используются для описания опыта, изменений или действий, которые имеют значение для настоящего момента.

Различия:

1. Вспомогательные глаголы: в английском языке всегда используется "have", тогда как в немецком выбор между "haben" и "sein" зависит от типа глагола (например, глаголы движения и изменения состояния используют "sein").
2. Синтаксис: в английском языке вспомогательный глагол и причастие прошедшего времени идут подряд (например, "I have eaten (something)"), в то время как в немецком языке вспомогательный глагол стоит на втором месте, а причастие прошедшего времени — в конце предложения (например, "Ich habe (etwas) gegessen").
3. Употребление в разговорной речи: в немецком языке Perfekt часто используется в разговорной речи вместо Präteritum для обозначения прошедших действий, тогда как в английском языке Present Perfect и Past Simple имеют более чёткое разграничение в употреблении.

В результате исследования темы «Сравнительный анализ перфектных конструкций в английском и немецком языках: из опыта преподавания иностранного языка в неязыковом вузе» можно сделать следующие практические выводы. Сравнительный анализ помогает студентам лучше понимать особенности перфектных конструкций в обоих языках, что способствует более осознанному и правильному их использованию. Использование сравнительного анализа в преподавании повышает интерес студентов к изучению иностранных языков, так как они видят практическую пользу и реальное применение своих знаний. Студенты развивают навыки анализа и сравнения, что помогает им более глубоко

осмысливать изучаемый материал и применять его на практике. Сравнительный анализ позволяет выявить и предотвратить ошибки, связанные с интерференцией родного языка, что улучшает качество владения иностранным языком. Студенты лучше понимают культурные различия и сходства, что способствует развитию межкультурной компетенции и улучшению коммуникативных навыков. Наконец, изучающие английский язык должны помнить, что настоящее совершенное не употребляется со словами-маркерами прошедшего времени типа «yesterday» (=вчера), и что фразы типа «I have bought a car yesterday» могут вызвать когнитивный диссонанс у носителя английского языка (при том, что подобная же фраза в немецком языке типа «Ich habe gestern ein Auto gekauft» никакого когнитивного диссонанса у носителя немецкого языка не вызовет): «я имею купленной машину вчера» – если «имею» (=сейчас, в настоящем времени), то почему «вчера»?

Библиография:

1. Плунгян В.А. "К типологии перфекта в языках мира" <https://cyberleninka.ru/article/n/k-tipologii-perfekta-v-yazykah-mira-predislovie>.
2. И.Ф. Беликова "Возникновение и развитие перфекта в английском языке" <https://hmbul.bmstu.ru/articles/452/452.pdf>; Гуманитарный вестник, 2017, вып. 7. <http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2017-7-452>
3. Л.В. Кузнецова "Происхождение и становление перфекта в системе временных форм глагола: на материале английского, немецкого, датского, нидерландского и шведского языков" <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/152911/0-762194.pdf?sequence=-1>

УДК 801.8

О ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗАХ

Мирзоева Айгюнь

преподаватель

Социально-экономический колледж
при Азербайджанском государственном
экономическом университете (UNEC)
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: aygunmirzeyeva2020@gmail.com
orcid id: 0009-0007-1521-2216

Abstract. This article represents a relevant and significant study aimed at improving the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL) in higher education institutions. The article analyzes current trends in teaching RFL, paying special attention to methodological techniques, the use of digital technologies and the individualization of the educational process. The issues of student motivation, role-playing learning, and communicative approach and project methods are substantively considered which makes the research practically valuable for teachers and methodologists. The author relies on a wide range of theoretical sources and practical data, which confirms the depth of the analysis and the objectivity of the conclusions. Recommendations are also offered that can be implemented in the actual educational process.

Keywords: Russian as a foreign language, communication skill, speaking practice, student motivation, effective learning, increasing efficiency, systematic approach.

Преподавание русского языка как иностранного в нашей республике ведется уже давно. Он, будучи не государственным языком, востребован. Обучение русскому языку как иностранному

(далее – РКИ) является важной частью образовательной программы как в средних, так и в высших учебных заведениях. Основными задачами преподавания РКИ являются: развитие коммуникативных навыков – обучение студентов свободному выражению мыслей на русском языке в устной и письменной формах; формирование грамматической компетенции – изучение правил русского языка, необходимых для точного и грамотного общения; расширение словарного запаса – знакомство с базовой и специализированной лексикой; погружение в культурную среду – изучение традиций, истории и менталитета русскоязычных стран. (1)

В контексте современных экономических, политических и культурно-исторических условий изучение русского языка в Азербайджане приобрело особую актуальность. Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в Азербайджане имеет свои специфические особенности, обусловленные историческими, культурными и социальными факторами.

1. *Экономическое сотрудничество* – многие азербайджанские компании ведут деловые отношения с российскими партнерами, что требует знания русского языка для эффективной коммуникации.

2. *Образовательные перспективы* – значительное число азербайджанских студентов обучается в российских вузах, где владение русским языком является необходимым условием. В городах, особенно в Баку, есть русскоязычные школы, лицеи и факультеты в университетах, открыты филиал Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова и филиал первого Московского медицинского университета им. Сеченова, что поддерживает высокий уровень владения языком среди молодежи, способствует углубленному изучению РКИ. Высшие учебные заведения предлагают специализированные курсы и программы по РКИ, ориентированные как на местных студентов, так и на иностранных. В Азербайджанском университете языков, Бакинском славянском университете и других вузах активно развиваются методики преподавания русского языка.

3. *Культурные и исторические связи* – длительное совместное историческое прошлое обусловило сохранение интереса к русской литературе, искусству и научным достижениям.

4. *Широкое распространение русского языка в Азербайджане* – В Азербайджане широко распространено двуязычие, а у многих студентов есть базовые знания русского языка, что упрощает обучение. Русский язык активно используется в СМИ, бизнесе, науке и образовании, создавая условия для естественного языкового погружения. Русскоязычные СМИ, книги, онлайн-ресурсы способствуют его востребованности.

Русский язык занимает значимое место в образовательной системе страны, что создает особую языковую среду и влияет на методику его преподавания. В настоящее время в сфере обучения РКИ существуют проблемы разного плана. Например, зачастую студенты хорошо знают правила грамматики русского языка, успешно сдают экзамены, но испытывают трудности в свободном общении с носителями языка. Это свидетельствует о дисбалансе между теоретическим изучением и практическим применением языка. (1)

Основные проблемы или трудности в обучении РКИ – это:

- ❖ *Отсутствие разговорной практики.*
 - Преобладание академического подхода, акцент на грамматические упражнения вместо реальных коммуникативных ситуаций.
 - Преобладание пассивного восприятия языка (чтение, аудирование) над активным использованием (говорение, письмо).
 - Ограниченные возможности для разговорной практики вне учебного процесса.
 - Недостаток общения с носителями языка, что приводит к «языковому барьеру».
 - Опасение сказать что-то неправильно, страх перед реакцией преподавателя или сверстников.
 - Недостаток уверенности из-за отсутствия опыта в реальном общении.

❖ *Проблемы с построением связного высказывания*

– Трудности в логическом структурировании мыслей из-за слабого владения синтаксисом.

– Недостаточный словарный запас для выражения сложных идей.

❖ *Перевод с родного языка*

– Попытки дословного перевода выражений, которые не соответствуют нормам русского языка.

– Использование конструкции родного языка, что делает речь неестественной.

❖ *Мотивационный кризис у студентов.*

– Многие учащиеся не видят практической необходимости в изучении русского языка.

– Отсутствие персонализированного подхода, когда темы занятий не соответствуют интересам студентов.

❖ *Неактуальные учебные материалы.*

– Использование устаревших текстов, не связанных с современной русскоязычной средой.

– Слабая интеграция цифровых технологий и мультимедийных ресурсов в образовательный процесс.

❖ *Разный уровень подготовки студентов*

– Группы могут включать как начинающих, так и студентов с хорошими знаниями русского языка, что затрудняет равномерное усвоение материала.

Повышение эффективности обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в вузах требует системного подхода, учитывающего современные методики, цифровые технологии и индивидуальные особенности студентов, иначе говоря, преподавание РКИ требует комплексного подхода, включающего лексико-грамматические, коммуникативные и культурные аспекты. Для успешного обучения важно учитывать уровень владения языком, цели студентов (академические, профессиональные или бытовые) и их родной язык, так как это влияет на восприятие и усвоение материала. Эффективность обучения повышается, когда студенты видят практическую пользу языка, активно взаимодействуют и имеют доступ к современным образовательным технологиям.

Эффективное обучение русскому языку как иностранному в вузах может быть достигнуто через реализацию разнообразных методов и подходов, направленных на активизацию учебного процесса и повышение мотивации студентов. (4)

◆ **Коммуникативный подход** – акцент на развитии разговорных навыков через диалоги, ролевые игры и реальные коммуникативные ситуации, дебаты, ролевые игры, инсценировки реальных ситуаций. Методика сторителлинга – рассказывание историй с постепенным усложнением структуры высказывания. Использование русского языка в неформальной обстановке (разговорные клубы, тематические встречи, дискуссионные группы).

◆ **Грамматико-переводной метод** – полезен на начальном этапе для понимания структуры языка, особенно для студентов с аналитическим складом ума. Использование опорных схем и шаблонов фраз для построения логичных предложений. Письменные задания с элементами творческого мышления (эссе, мини-диалоги, блог-записи).

◆ **Аудиолингвальный метод** – работа с аудиоматериалами, фонетическими упражнениями для улучшения произношения и понимания речи. Прослушивание и анализ русскоязычных диалогов, фильмов, подкастов.

◆ **Проектный метод** – вовлечение студентов в творческую деятельность (презентации, эссе, диалоги), что помогает интегрировать язык в практическое использование.

◆ **Межкультурный аспект** – знакомство с русской культурой, традициями и реалиями, что облегчает погружение в языковую среду.

Важно создавать условия для уважительного и интересного изучения языка, что поможет студентам не только овладеть языковыми навыками, но и глубже понять культуру и менталитет носителей языка. Поддержание интереса и мотивации студентов при изучении русского языка как иностранного (РКИ) – одна из ключевых задач преподавателя. Комбинация этих методов поможет сделать изучение РКИ не только полезным, но и увлекательным!

Пути решения проблем:

❖ *Развитие коммуникативных навыков.*

– Введение разговорных клубов, ролевых игр, дебатов и ситуационного моделирования.

– Использование метода погружения: просмотр фильмов, прослушивание подкастов, изучение реальных диалогов.

– Привлечение носителей языка к занятиям (онлайн-разговоры, совместные проекты, стажировки).

❖ *Геймификация и мотивация*

– Включение в процесс интерактивных заданий, языковых квестов, конкурсов.

– Использование цифровых платформ (Duolingo, Quizlet, Kahoot, Skyeng) для индивидуального обучения.

– Применение личностно-ориентированного подхода – адаптация тем под интересы студентов.

– Создание благоприятной атмосферы, где ошибки воспринимаются как естественный этап обучения.

❖ *Обновление учебных материалов*

– Введение современных текстов (новости, блоги, статьи) и адаптация материалов к реалиям жизни.

– Использование видео и аудиоматериалов (TED Talks, YouTube-каналы, подкасты).

❖ *Индивидуализация обучения*

– Разделение студентов на уровневые группы (A1–C1) для более эффективного освоения материала.

– Проведение дополнительных занятий по разговорной практике для тех, кто испытывает трудности.

Таким образом, решение существующих проблем в преподавании РКИ требует перехода от традиционного академического подхода к интерактивному и практико-ориентированному обучению. Акцент на разговорную практику, актуализацию учебных материалов и мотивацию студентов сделает изучение русского языка более эффективным и увлекательным. Изучение русского языка в Азербайджане не только открывает новые образовательные и карьерные возможности, но и способствует укреплению международных связей, что делает РКИ важным элементом современной образовательной системы.

Библиография:

1. Алиева И.М. Принципы обучения русскому языку вне языковой среды на основе конфигуративной методики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Баку: Бакинский славянский университет. – 2010. – 84 с.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М. – 2002.
3. Белькова А.Е. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников [Электронный ресурс / А.Е.Белькова, Л.П.Лесниченко // Молодой ученый. – 2015. – №23 (103). – С. 1068–1071.
4. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы. – 2009.

5. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Шукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы. – 2009.
6. Методика обучения русскому языку как иностранному. Л.В.Лысакова и др. СПб. – 2000.
7. Молчановский В.В., Шепелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М. – 2002.

УДК 821.111

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НА УРОКАХ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

Ангелова Александра

Преподаватель английского языка

ПУТЛ Дм. Челенгир

с. Авдарма, Республика Молдова

e-mail: alexandra.iabanji@mail.ru

orcid id: 0000-0001-9974-6555

Abstract. The introduction of gamification technologies and tools in teaching English as a foreign language is an effective way to increase student motivation and engagement.

Keywords: gamification, game elements, educational process, effective technologies, Internet, quality.

В прошлом методы обучения иностранным языкам оставались неизменными. Однако современная дидактика постоянно развивается, ищет новые, более эффективные подходы к вовлечению учеников в процессе обучения. В результате недавних исследований и практических разработок возникло новое направление в образовании, известное как геймификация.

Геймификация в образовании обогащает обучение, привнося игровые элементы, такие как баллы, награды и задачи, для повышения вовлеченности и мотивации. Она представляет новый подход, позволяющий ученикам взаимодействовать с материалом с помощью захватывающих сценариев. Майер Р., известный своим вкладом в область образовательных технологий, подчеркивает принцип мультимедийного обучения. Он подчеркивает важность использования различных медиаформатов для улучшения понимания и запоминания материала. Геймификация, внедряя элементы игры и интерактивности, соответствует принципам Майера, предоставляя учащимся возможность учиться с помощью визуальных и слуховых средств, что может повысить эффективность изучения языка. Таким образом, принципы обучения через игры, предложенные Майером, нашли свое отражение в концепции геймификации для обучения английскому языку, где активное взаимодействие и вовлечение учеников в материал являются центральными элементами образовательного процесса. Кроме того, создание среды, в которой студенты могут сосредоточиться на текущей задаче, не отвлекаясь на внешние факторы, также соответствует концепции «погружения». Геймификация, предоставляя структурированные и увлекательные языковые задания, создает условия для того, чтобы ученики могли глубоко сосредоточиться на учебном материале. Таким образом, геймификация в преподавании английского языка может успешно поддерживать концепцию «погружения», создавая оптимальные условия для активного вовлечения учеников и повышая эффективность образовательного процесса. Внедрение технологий и инструментов геймификации в преподавание английского языка как иностранного является эффективным способом повышения мотивации и вовлеченности студентов.

Одним из ключевых инструментов геймификации в образовании EFL являются онлайн-платформы, которые предоставляют интерактивные и образовательные игры. Такие программы, как Duolingo [64] и Quizizz [65], интегрируют игровые элементы, такие как баллы, уровни и достижения, чтобы побудить ученика к активному участию. Как отмечается в исследовании Грина Э. «Геймификация изучения французского языка: сравнительное исследование случаев», такие платформы повышают уровень мотивации учеников и способствуют их обучению [19].

Использование виртуальных миров и игровых сценариев также является популярным средством геймификации в EFL. В своей статье «Потенциал геймификации в изучении языка» Дюфрен Эми Л. [12, с. 69-71] отмечает, что создание виртуальных сред позволяет ученикам погружаться в языковую среду и применять знания в реальных контекстах, что способствует более глубокому усвоению материала.

Другие эффективные технологии геймификации включают использование мобильных приложений, адаптированных под индивидуальные потребности учеников, и платформ обратной связи, таких как Kahoot! [66] и Socrative [67]. Они обеспечивают мгновенные результаты, создавая конкурентную динамику, как подчеркивается в работе Мартина Дж. Г. «Использование геймификации для повышения вовлеченности и участия студентов в классе второго языка» [27, стр. 132]. Технологии геймификации в образовании EFL не только делают процесс обучения захватывающим, но и повышают мотивацию студентов. Несмотря на то, что в век технологий все школы должны быть оснащены всеми необходимыми инструментами для доступа в Интернет и внедрения интерактивных методов работы онлайн во время уроков, все еще есть классы, которые не имеют таких возможностей. Однако это не означает, что если у них нет доступа к онлайн-платформам, геймификация не может быть применена. Цифровые обучающие платформы, интегрированные с методами геймификации, создают синергетический подход к преподаванию английского языка как иностранного, который улучшает вовлеченность, мотивацию и результаты обучения. Геймифицируя процесс обучения, эти платформы превращают традиционное изучение языка в интерактивные и захватывающие приключения. Даже платформы виртуальных классов, такие как Zoom и Google Classroom, могут включать элементы геймификации для улучшения вовлеченности и участия учащихся, особенно во время онлайн-обучения. Учителя могут геймифицировать живые занятия, включив интерактивные опросы, тесты и совместные действия, которые вознаграждают учащихся за активное участие и правильные ответы. Добавляя элемент соревнования или таблицу лидеров, учителя могут еще больше поощрять вовлеченность учащихся и развивать чувство товарищества среди учащихся. Вставляя элементы игры, соревнования и достижений в процесс обучения, преподаватели могут мотивировать ребят активно взаимодействовать с материалом, продолжать обучение и овладевать английским языком. Интеграция технологий виртуальной и дополненной реальности в преподавание английского языка как иностранного в школах может значительно улучшить процесс изучения языка. Эти технологии предоставляют учителям уникальные возможности для создания увлекательных и интерактивных уроков, которые отвечают потребностям разных учащихся.

В образовательных учреждениях виртуальная реальность и дополненная реальность могут использоваться для дополнения традиционных методов изучения языка, предоставляя ученикам виртуальную среду, в которой они могут практиковать английский язык в реалистичном контексте. Например, ученики могут исследовать виртуальные копии англоязычных стран, общаться с носителями языка и участвовать в смоделированных реальных ситуациях, таких как заказ еды в ресторане или просьба указать дорогу. Погружая учеников в эту виртуальную среду, виртуальная реальность и дополненная реальность способствуют экспериментальному обучению и помогают ученикам развивать практические языковые навыки, необходимые для общения в реальном мире. Такие платформы, как Google Classroom, Microsoft Teams и Canvas, предлагают виртуальные классы, где ученики могут

совместно работать над групповыми проектами, участвовать в обсуждениях и предоставлять обратную связь своим сверстникам. Эти платформы позволяют студентам работать вместе асинхронно, независимо от их местоположения, способствуя возникновению чувства общности и товарищества среди учащихся. Еще одна очень продуктивная платформа это Iearn Project, данная платформа предполагает регистрацию учителя в разные проекты в которых участвует 140 стран мира и позволяет ученикам разных стран работать над одним и тем же проектом одновременно общаясь.

Такие платформы, как Babbel [69], Rosetta Stone [70] и Duolingo [64], используют алгоритмы искусственного интеллекта и машинного обучения для анализа данных об успеваемости учеников и предоставления целевых инструкций и обратной связи. Эти системы корректируют содержание, темп и уровни сложности в режиме реального времени, гарантируя, что каждый студент получит индивидуальную поддержку и руководство в процессе изучения языка.

Хотя геймификация обещает улучшить образование EFL за счет поощрения вовлеченности и мотивации, она также создает проблемы, с которыми должны справляться преподаватели. Несмотря на свои многочисленные преимущества, геймификация может привести к отвлечению, неоднозначности результатов исследований и трудностям в интеграции с традиционными методами обучения. Преподаватели должны устранить эти недостатки, чтобы обеспечить эффективное внедрение геймификации на занятиях EFL.

Таким образом, геймификация в образовании имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Методы геймификации продемонстрировали свою способность повышать вовлеченность учеников, превращая обучение в интерактивный и приятный опыт. Благодаря интеграции наград, достижений и соревновательных элементов игры эффективно мотивирует учеников стремиться к достижению более высоких уровней производительности. Кроме того, немедленная обратная связь, предоставляемая геймификацией, позволяет ученикам динамически корректировать свои стратегии обучения. Совместные игры не только улучшают навыки общения, но и способствуют формированию чувства общности и поддержки среди учеников, создавая благоприятную среду обучения. В целом интерактивный и увлекательный характер игровых занятий не только способствует вовлеченности, но и способствует комплексному развитию навыков, снабжая учащихся инструментами, необходимыми для достижения успеха за пределами класса.

Библиография:

1. Adams P., Gingras H. Blended Learning & Flipped Classrooms: A Comprehensive Guide (Teaching & Learning in the Digital Age). Ann Arbor: The Part-Time Press, 2015;
2. Boller S., Kapp K. Play to Learn: Everything You Need to Know About Designing Effective Learning Games. Alexandria: ATD Press, 2017;
3. О. И. Райс. Интерактивные технологии в обучении. Педагогика нового времени. Интеллектуальная издательская система Ridero, 2022;
4. Н. А. Асташова С. К. Бондырева О. С. Попова. Ресурсы Геймификации В Образовании: Теоретический Подход, 2020
https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/42283/1/edscience_2023_01_002.pdf (viewed 02.02.24).

Section 6.2. Gagauz Language (Theory and Practice)
Sektiya 6.2. Gagauz dili (teoriya hem praktika)
Secțiunea 6.2. Limba găgăuză (teoria și practică)
Секция 6.2. Гагаузский язык (теория и практика)

UDC 821.512.165.09

BOBA SÜRETİ GAGAUZ YAZICILARIN YARATMALARINDA

Elena Kiosă

Çeşmäküü teoretik lişeyi

Üüşek didaktik uurunda

gagauz dili hem literatura üüredicisi, magistr

e-mail: kiosyae@mail.ru

orcid id: 0000-0002-9001-0485

Abstract. Gagauz literature, despite its local character, is a vivid reflection of the rich culture and traditions. Particular attention in the works of writers is paid to family values, where the father occupies a central place. This figure not only serves as the head of the family, but also symbolizes stability, moral leadership, and the continuity of generations. This article analyzes the image of the father in the works of Gagauz writers. Fathers are the bearers of cultural heritage, passing it on through guidance and example. Their wisdom and willingness to protect the family make them a central figure in education. Fathers symbolize reliability, the ability to solve complex problems and support the family in times of crisis. Through the paternal figure, the authors convey the continuity of generations and the importance of traditional values. The analysis allows us to identify the common features of this image, as well as its national and cultural characteristics.

Key words: father, family values, connection between generations, instructions, example, symbol, reliability, cultural characteristics, wisdom.

Literaturada Boba süreti önemni bir erdä bulunêr. Bakmayarak ona, ani gagauz literaturası diil pek ölä anılmış dünnä literatura proşesindä, o hep okadar kalêr halkın kultura mirasının önemni bir payı, gösterer zengin istoriyasını, adetlerini hem ruh paalılıklarını. Bobayı nışannamaa deyni, var birkaç nicä kendibaşına termin, ölä dâ onnarın fonetika variantları, herbir dialekttä dâ paralel kullanılêr birkaçar leksema soyu bellietmektä: *buba, boba, baka, baçi, teti, tetü, tati, tätu, totu*.

V.A. Moşkovda karşı geleriz *bubaka* da. Şindiki vakıta taa çok rus dilindän alınma lafi «*papa*» kullanêrız. Büünkü gündä gagauz leksemalar pek siirek kullanılêr (o da, şansora, yaşlıların arasında)[10, s.82-83].

İlerki vakıdı izleyerek, gagauz aylelerinde bobaların uşaklarla ilişkileri uzaktan-uzaadı, suuktu, sıçaklık azdı. Bu ilişkişlär taa çok «iş ilişkilerydi», nekadar ani yalpaktılar, sıcağılar da belli olardılar yardım etmektä, bir önemni, sorumnu işi başa çıkarmakta. Bobanın tarafından oola en büyük yalpaktı- elleşmek yada kimi kerä omuzuna dokunmak. Kız uşaklarınan hiç tã ilişkilär yoktu: almayarak hesaba karının aşaaalı durumunu ayledä, ana hep okadar uşakların hem bobanın arasında ilişkilerin ortaadı. Demäk, herbir peydalanmış problemada karar Boba verärdi da sora uşakları habêrlärdi. Genä dâ, bakmayarak Bobanın sertliinä, emotiyayca uzak olmasına, o hep okadar kalêr Boba- alınêr her zaman uşaklara deyni faydalı kararlar. Boba sever özel duyguylan, çalışêr, koruyêr, terbieder [10, s.83].

Gagauz literaturasında çooyunun avtorların yaratmalarında ön erdä bulunêr aylä teması-kurulması, paalılıkları hem adetleri. Aylenein yaşamasında özel eri kaplêêr boba: avtoritetin, saburluun, arifliin, moral hem ruh paalılıkların simvolu (nişanı). Bu süret gösterer diil sade aylä paalılıklarını, ama olêr milletlik kimniinin, patriorhat kanonların hem evlatlar arası baalantıların nişanı. Biz alışıkız, ani uşaan terbiyetmesinnän taa çok ana zanaatlanêr, taa uzun zaman o bulunêr evlatın yanında. Ama sayêrız, ani kâr boba sorumnu uşaan terbiyetilmesi için: yandakı insannara, kendinä, yaşamak kanonlarına saygıylan davranmanın geliştirmesi için. Düşüneriz, çooyu kayıl olacak, ani boba-o diil ikinci ana, diil anayı diiştirmäk, ama haliz ayırı birkimsey. Uşaa deyni boba-dünneyi dışandan gösterän, yaşamaa, yaratmaa, zorlukları ensemää üüredän bir insan. Boba-o örnek.

Aaraştırmak işi adlanêr gagauz cümnesinindä artistik yaratmaları aşırısı Boba süretin analizinä, ayledä Bobanın roluna.

Aaraştırmanın neeti-izlemää hem çözmää, nicä Boba süreti verili Nikolay Baboglunun «Ayva çiçekleri», «Mumnar saalık için», «Dünürçülük», Nikolay Tanasoglu «Sofi», Gavril Gaydarcının «İki ool» yaratmalarında. İzlemäk Boba süretindä genel çizileri ortaya çıkaracak hem dâ gagauz cümnesinin kultura hem soşial gerçeklerini annadan özelliklerini açıklayacak.

Nikolay Baboglunun, Gavril Gaydarcının, Nikolay Tanasoglunun yaratmalarında Boba süreti çok önnü: o diil sade personajın individual çizilerini göstere, ama gagauz kimniin toplu bir resimini verir.

Bakalım, nicä gagauz yazıcıları yaratmalarında Boba süretini açıklêrlar, ayledä angı eri ona (bobaya) vererlär. Deyelim, **Nikolay Baboglu annatmasında «Ayva çiçekleri»** bobayı aylenein en büyük, en önemni insanı koyêr. Onun naturaylan sıkı baalantısı belliediler ayvanın simvolunnan. Ayva aacın çiçek açması yaşamanın, evlat boyların baalantısının, ruh zenginnin hem kısmetli aylenein metaforası olêr. Bu yaratmada Boba ariflii, saburluu hem çalışkannı gerçekleştirir. Yazıcı akteent koyêr ona, ani bobanın yaptıkları hem karar almaları aşırısı en önemni yaşamak paalılıkları gösteriler: ayledä ilişkilär, vatanına hem duuma erinä, evinä haşlak duygular, saygı hem hatır. Ačan sıra geldi geçmää yaşamaa gelinin küüyünä, Baurçuya, laf ta gitti kendi evlerini satmak için, Kocabaş Simu kayıl olmadı: **«Beki Simunun az günü kaldıydı? Beki, gitmesin, kalsın burada? Ko gençlär diişılsinnär, nereyi isteerlär. Kalacam,- dedi kendi-kendinä Simu-burada. İstärsü satmaa, bän kendim alacam ondan evi. Ödeyecäm, ne eder, da yaşayacam yalnızça»** [1. S.52]. Problemin becerikli çözülmesi yapêr Bobayı arifliin hem hesaplun örnää: **«Brak, gelin, ko biraz sevinisin... Brak bän onunnan(Ligorcuklan) gezinecäm, ama kendin git da yap uşaa bir çörek pita, adım pitası. Tombarlat onu islää da tukurlansın uzaa-Ligorcuun ömürü uzun olsun! Ölädir, gelin, eveldän bizim adet. O pek islää birdän çeketti gezmää, neçinki bu er kaavi tutêr onu ayakça»** [1. S.54]. Boba diil ani sade koruyêr yakın, paalı olannarını, ama üüredrer sevmää ana topraanı, duuma erini, sevmää işi hem saymaa yaşlıları.

Evlenmäk adetlerinä adlanmış yaratmada **"Dünürçülük"** Boba gösterili nicä haliz bir gagauz bobası, angısı isteer sade onun bakışı sayılsın. O kaplêêr en ilk eri aylenein hem soşial adetlerin korunmasında. Onun saygılılı dartışılmaz. Nikolay Babogluya deyni ön erdä te o, nasıl Boba aylä başı rolunu tamannêr, çözeräk **önemni soşial soruşlarını hem koruyarak usluluu nicä ayledä, ölä dâ onun (aylenin) cümnäylän ilişkilerindä**. Ama, nicä giriştä noktaladık: gagauz bobaları sert, çetin hem lafindan dönmeyän. Annatmada «Dünürçülük» boba - Dimu, üürenip, ani kızı Nida bakışêr fukaarü ayledän çocuklan, kızını takazalamaa eder: **«...Etecek oldu görüştün o donsuz Yaniylän, kendini dâ, bizi, ananı-bobanı da gülüntü yapêrsın. Biläsin, ani biz seni ona vermeyece, istär o dünnedä biricik yalnız olsun»**. Boba kızın duygularını hesaba almêr, ama diil, ani o onu sevmee **«...Küçüksün, ama horuları kaçırmêrsın hiç. Bän çok görmeirim, git, gez, sür delikannılını, onuştan seni güdöüreriz...bişeycä canımız acımêr! Sade o golannan işitmeyim görüşäsin, annadın mı?»**[2.s. 82]. Boba düşüner uşaan gelecää için, istämeer o yaşasın yoklukta **«... bulunacak senin dâ haliz kısmetin, adam uşaa, angısınnan utanmayacan aalem arasına çıkmaa hem yaşayacan da varlıkta. Ama bu golannan sän ölüncä çırlak-çıplak gezeçän hem aalık ta çekeçän»** [2. s. 84] Zordu Kandil Dimuya karar almaa bu iştä: **«...Dimunun üreenin bir köşesindä tamaalıklan bobalık**

duyguları cenk edärdilər», «...onun üreendä ensedi tamaalık hem fukaarä bölüünä karezleri...» [2, s.93]. Yaratmada Bobayı tamaalık hiç bir işleelä getirmedi... O kaybetti uşaanı... Ama korudu adetleri...

Hep bu tema izlener Nikolay Tanasoglunun da yaratmasında «Sofi». Burada Boba gösterili nicä gagauz tradişiyaların koruyucusu. Ama burada o karşı geler büyük bir problemaylan: kızı Sofi evlener Bobası onu iisözlämediynän. «...*Senin o şeytannı işlerindän brakıl, yada brakılmazsan, git orayı, nändan geldin. İi koca da buldun kendinä, taa kart birisini kendinä bulamadın mı*» [7, s. 139]. «...Geldin taa sonda, – çirkin bakıp, dedi o Sofiyä, hiç elleşmedi, gülümsämedi...» [7, s.141]. Bobası kabletmäa istämeer, ani onun biricik kızı evlenmiş ta yaşêêr diil adetlerä görä. «...O sanêr, ani çok ii tradişiyalar yavaş-yavaş bu eniliklärän batmaa başlêêr...» [7, s.143] Kızın butakım kararı pek gücendirdi Bobayı, zerä o pek umutlandı, ani onu uşaa adetleri, cümnedeki hem ayledeki paalılıkları tutacak. Bakmayarak canında can acısına Boba bitki-bitkiyä annêêr kızının seçiminä saygının önemniini, makar ki «içyankı yara» hep sızlardı. O düşüner kızı için hem onun gelecektä yaşaması için. Boba korkêr, ani kızının adetlerdän atılması yaşamakta kısmetsizlik ona getirecek.... Ama genä dâ Boba ariflii ensedi: «*Açan kendi kızım, heptä beni tä düşündü zorumda. Hm, benim „iiliklerim” için bana bu ödek, allele. İilik! Ne iiliklär yaptım bän ona? Zavalı kız! – kendi-kendinä ayıflanardı aklıncak Moti, – kolhoza girsin bän mi onu yolladım, yada ,evä geldiynän, bän mi onu bir boba gibi karşı ettim? Bunnarı Moti, yatarkan hem dayma iki yanına aktarırlarkan, düşünärdi*». [7, s.142]. Annatmada «Sofi» Boba-köklenmiş adetlerin simvolu, ama kızına davranması açıklêêr içindeki sevginin hem boba borcunun arasında güreşi. Boba aşırısı Nikolay Tanasoglu dokunêr önemni bir soruşa, nicä aylä azaların kendi seçimneri hem kultura adetlerin koruması arasında denkleştirmäk. Bu problema zamahdaj evlat boylarına büün dâ aktual, açan kendilerin serbestlii halkın tradişiyalarınnan denk geler.

Pyesada «Mumnar saalık için» temel dikatlık çekiler bobanın doorulukta yaşamasına, «annı terinnän» para kazanmaya. Dimu da pek sever oolunu Pantiyi, ama onun hesabına gelmeer, ani o (Panti) kolhozda sade «sayılêr işçi», halizdän işlêmeer. Bobası Dimu isteer, o gitsin onunnan işä: «...*DİMU: Hadi, kaldır Pantiyi, da gelsin benimnän işä*» [3, s.42]. Boba isteer, oolu olsun sorumnu, kendibaşına üürensın kendi problemnerini çözmäa: «...*DİMU: Etecek oldu uşak, şansora lăázım kendibaşına olsun. Tezdä artık askerä gidecek*», «...*Olsun, ama orada da aarayacak anasının hatırlarını. Elbetki, analar hepsi acızgandılar, acızgannın da ölçüsü var...*» [3, s.42] Boba çalışêr usulcuunnan, sıcaklınnan annatmaa ooluna, ani yaşamakta lăázım herbir işä hazır olmaa... Bu yaratmada Boba- dooruluun, karakter kaaviliin, hesaplın nışanı. O hazır aylesinin mutluluu hem kaavi birleşiklii için kurban kendini versin, ama sade doorulukta.

Gavril Gaydarcının annatmasında «İki ool» Boba –arif, saburlu hem doorulukçu. O savaşêr annamaa oollarının başka-başka karakterlerini, doorudarak onnarı uygun yaşamak yoluna, ama vereräk serbestlik tä-herkezi kendinä sevdii zanaatı ayırsın: «...*savaşardı nası-nicä başarsın işşerini, uç-uca getirsin onnarı, savaşardı, nicä taa kolay olsun oollarına, yardım edärdi onnara – salt üürensinnär...*» [5, s.200]. Boba annatmada çizgileer kendi önemni rolunu ooların kişiliini oluşturulmasında. Boba, bakmayarak ona, ani advokat oolu onu kuudu: «*Advokat çıktı dışarı, uzun-uzun baktı bir çala ihtära, kızarıp sararmaa başladı. Ölçtü birkaç kerä dăduyu tabannarından başınadan, ama dayanamadı, döndü arkasınnan bobasına*». «*Koolayınız onu buradan, görmeyim! ...harınnamaa başlarsaydı, kolveriniz tazıları, onnar göstereceklär onun yolunu...*» [5, s.200]. Belliki, Boba gücendi: «*ihitärın gözlerindä yaşlar peydalandılar. Çıkarıp kalpaanı, sildi onnarı; bir çala baktı içeri girän oolunun ardına da yan-yan sora aldı yolunu bir tarafa*». İkinci oolu-üüredici, taman konuşarkan, pek sevindi, sıcak karşıladı bobasını. Bobanın üreendä acı, gücenmäk büüktü, ama o genä kıyamadı bildirsin advokat oolunun yaptını, çünkü boba sevgisi kaaviydi herbir işşän: «*Ozaman da, bu konuşkada, dădu annattı bu istoriyayı, çünkü bir başkası için*». [5, s.201] Annatmada Boba gösterer, nasıl aylä paalılıkları var nasıl birleştirsın yaşamaya farklı bakışları.

Aldıynan hesaba hepsi izlenmiş yaratmaları, boba gösterili nicä:

Adetlerin koruyucusu: bobalar- kultura mirasını taşıyıcıları: örnek hem nasaat vererlär.

Üüredici hem koruyucu: onnarın ariflii hem aylesini korumaa hazırlı yapêrlar terbiyetmâk proțesindâ bobayı en önemni insan.

Dayanıklun simvolu: bobalar –güvennä, zor daavaların çözülmecinä nışan.

Evlatboyalar arası köprü: Bobanın yardımınan boydan-boya geçer baalantı hem tradițiyalar önemniin paalılı.

Nikolay Baboglunun «Ayva çiçekleri», «Mumnar saalık için», «Dünürçülük», Nikolay Tanasoglunun «Sofi», Gavril Gaydarcının «İki ool» yaratmalarında Bobanın süreti- o çok önnü (çok taraflı)simvol, neredâ hem kişilik, hem aylâ, hem dâ kultura aspektleri erleşik.

Bu yaratmalar göstererlär, ani Boba- diil sade aylâ başı, ama hem moral çetinniin örnâ, tradițiyalar koruyucusu hem dâ geçmişin hem gelecâın arasında kaavi bir baalantı.

Gagauz literaturası Boba süreti aşırısı koruyêr da evlatlara brakêr te o paalılıkları, angıları büün dâ aktual:sevgi hem saygı ayleyâ, yakındakıları korumaa hazırlık hem kultura mirasını korumak.

Bibliografiya:

1. Anna STOLETNEAIA, Ekaterina KILÇIK, Lidiya YUSÜMBELİ, Mariya ÇERNİOGLU, Svetlana TODOROVA, Nataliya KRAVŢOVA. Gagauz dili hem literatura 10 klas. Komrat, 2019, S. 52-54.
2. Anna STOLETNEAIA, Ekaterina KILÇIK, Lidiya YUSÜMBELİ, Mariya ÇERNİOGLU, Svetlana TODOROVA, Nataliya KRAVŢOVA. Gagauz dili hem literatura 11 klas. Komrat, 2019, S.82-84.
3. Anna STOLETNEAIA, Ekaterina KILÇIK, Lidiya YUSÜMBELİ, Mariya ÇERNİOGLU, Svetlana TODOROVA, Nataliya KRAVŢOVA. Gagauz dili hem literatura 12 klas. Komrat, 2019, S. 42.
4. Baboglu N.I., Baboglu I.I. Gagauzça -rusça hem rusça-gagauzça şkola sözlüü Кишинев, 1993.
5. Bankova I.D., Baboglu I.I., Stoletnäya A.I., Vasilioglu K.K., Baboglu N.I. Gagauz dili hem literatura 5 klas. Ştiința, 2015.-S.200, 201.
6. Bankova I.D., Stoletnäya A.I., Vasilioglu K.K., Baboglu I.I., Baboglu N.I. Gagauz dili hem literatura 8 klas. Ştiința, 2019.-S.162-165.
7. Bankova I.D., Stoletnäya A.I., Vasilioglu K.K., Baboglu I.I., Baboglu N.I. Gagauz dili hem literatura 9 klas. Ştiința, 2016.-S.139,141,142,143
8. Головизнина Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспек- тивное средство воспитания творческой личности // Дополнительное образова- ние. – 2002. – №8. – С. 6–11.
9. Озеров А.Г. Исследовательская деятельность учащихся. – М.: ЦДЮТик МО РФ, 2004. – С. 10.
10. Шабашов В.А. Гагаузы. Одесса «Астропринт». 2002. С.82-83.

UDC 821.512.165.09

VLAD KARAGANÇUNUN YARATMALARINDA AAÇLIK HEM REPRESİYA VAKITLARI İÇİN AKLINA GETİRMEKLÄR

Mutaf Galina

doktor, öğretmen

Gagauz filologiyası hem istoriya kafedrasının başı

KDU, Komrat, Moldova Respublikası

e-mail: mutafgalina72@gmail.com

orcid id: 0000-0001-5656-8832

Abstract. In the article, the author analysed the works of the Gagauz writer Vlad Karagancu. The writer's stories are autobiographical. He himself witnessed the difficult events of the post-war years - hunger, repressions, tragedies of Gagauz families in the writer's native village. Karaganchu shows how people show their character in difficult times.

Keywords: story, themes of works, hunger, repression, hard life, artistic means, characterisation of heroes.

Vlad Demir Karagançu (1934-2019) profesor, fizika–matematika bilgilerindä doktor Çeşmäküündä duudu. 1960–ıncı yıllarda başlêr peet yazmaa, ama ilk denemelerini çok yıl tiparlamaa vermäzdi. Yaşındaykan Karagançunun canı genä çekti yaratmaa – dökmä kiyada bu yaşamakta geçirdeklerini hem düşünmeklerini. Karagançu yaratmalarının tematikası çok geniş: vatan, dostluk, sevda h.b. da. Ama var taa onun açlık için hem represiya için aklına getirmekleri.

Çok zeet çekti gagauzlar XX-nci asirdä: cenk, açlık, kapan, kaldırmaklar. Hepsi bu çirkin işleri annadêr Vladimir Harlampyeviç annatmalarında. Açlık için avtor aklına getirer ana küüyünün yaşayannarının zor yaşamasını. Avtor bakardı olaylara insan gözlerinnän, angıların yoktu serbestlii, ayırmaları, angılar gördülär, nicä yok eder insannarı kendi devlet represiyanın hem kapana almakların, vergi almakların yardımınnan. Sade o, kim geçti hepsi bu olayları, var nicä bitkiyadan annasın hem kantarlamasın busoy yaratmaları. Bizä sa ‘Acı pelin Bucakta’ (2011) kiyadı biraz açêr perdeyi o oluşlara. Avtor annadêr, yazdırêr diil düşünülü reallı. Cenk – bu bir kannı hırsızlık, angı taraftan da ona baksak. Kendi kiyadında Vlad Harlampyeviç annadêr acı dooruluu o vakıtlar için umutlayarak, ani okuyucu kendibaşına annayacak “*en serbest hem dorulukçu*” soñalizm devlet için mifin yok olmasını. Kiyadın tematikası geniş hem çok türlü: cenk vakıdın kötülüü, 30 –uncu yıllar, kolektivizatiya, represiyanlar, açlık. Burayı girer hepsi, çekederäk “*gözäl*” propagandalardan hem biteräk kapannan hem Sibirä yollandırmaklarlan. Bu zor olaylar kırêr yaşamayı, tersinä çevirip aktarêr başı aşaa moral printiplerini, eker ölüm. Cenk çıkışı gibi – büyük açlık, angısı geldi tarafımıza hem olmuş diil sade kuraklık beterinä. “*Bittiidi cenk, ama bitmediydi kavga zaabitlerin hem çiftçilerin arasında. Büük vergi, ani koyulduydu küülülerä, boşalttırdıydı hambarları braktıydı çiftçileri rezervasız.*” [2, s.101].

Geldi eni kuvetlär, ama hepsi insannara bellisiz, tanınmadık. Onnar köktän başka türlü düzerlär yaşamayı. Kimsey bilmeer, ne gelecek başına, nelär getirecek bu kuvetlär, ama nesoysa haberlär artık etişärdi. “*Küülülerä aazdan – aazdan etişärdi kasavetli haberlär. İşidilärdi, ki gelärmış bolşeviklär, angıları pek çok fenalık yaparmışlar: adamnarı esirlik beklärmış, karırlarlan oynasardılar, uşakları sa toplarmışlar bireri da kapalı tutarmışlar. korkuntu kapladıydı hepsini.*” [2, s.7]. İnsannarın cannarı yanılmadı. Sibirä kaldırmaklar, türlü görölmedik, işidilmedik vergilär, naloglar: süt, yapaa, yımırta, yaanı, para – te bunnarlan girdi eni kuvet küüyün yaşamasına. “*Kavalcı Dobriyä koyulduydu vergi: 1800 kila terekä, 200 kila semička, 150 kila yaanı, 300 yımırta,*

300 litra sūt, 10 kila piinir, 10 kila yapaa. Aylesindä sä vardı 9 kişi. Neylän vardı nicä baksın onnarı, verdiynän bölä vergi? Pek zor vakıtlar geldi ydi küülülerä! [2, s.18].

Ne insan iyecek, kimsey düşünmedi. Eer getirmärsä insan kendisi terekä, zorladardılar, kiyatta sa sölenärdi, ani insan kendisi, “büük havezlän” pay olêr devletinnän. “Bir pazar günü orta kategoriyadan 15 çorbacıyı zorladıldılar ükletsinnär taligalarına 10 cuval terekä da kırmızı bayraklarlan, çalgıcılarlan götürsünnär rayona vergisini. Bu kolonayı çıkardıydılar kinoya, göstermää, ani çiftçilər “büük havezlän” vererlär devletä terekesini.” [2, s. 18].

Devletä läüzım kurmaa cümnenin ii yaşamasını, kısmetli ömür görüntüsünü. Yaklaşardı 1946 – 1947 kurak yılları. Bu olayı vardı nicä annasın herbir insan hem annardılar da, ama sade sadä, işçi insannar. Devlet bu işi annamaa denämediydi, hiç istämediydi da. Bütün natura, kendi durumunna açık bunu gösterärdi, sade devletimiz kör yapıları. “Yazın durardı pek sıcak havalar. Maavi göktä kimi kerä orda – burda peydalanardı kısır bulutlar, ama kızgın üülen lüzgeri sade gezdirärdi onnarı faydasız kuru topraan üstündä.” [2, s. 102].

Geldiydi orak vakıdı, ama hep bir kısmet getirän bu yıl zamanı şindi acıdırdı insanın cannarını. Hepsı islää bilärdi, ani ki tamannamaa vergiyi, läüzım ii bereket, sade ona büük umut koyulduydı. Ama sade bir bakış doz – dolaya resimnärdi şindiki hem gelecek zamanını. “İlk yaz ekinleri başak baalamadıydılar, kaldıydılar ufacık. Papşoyların koçannarı, gündöndünün sapları büümüştülär dizä kadar. Dübüdüz kuruydu ot, aaçların yaprakları. Baalarda üzümnä buruştuydular, kuruduydular çotuklarda. Tolokalarda eşerärdi sade acı pelin hem sütlen, kırlarda – çorlan hem çökelek.” [2, s.104] “Bölä topraan hallarda kuvelär ödek istärdilär çiftçilerdän. Şindi insannarı kapladıydı haksızlık, uursuzluk, umutsuzluk hem kokuntu. Küüdä gezärdi strebitellär, hererdä aarardılar saklı terekä. Bulduynan sa teneyä kadar ükledärdilär taligalara, götürärdilär garaya da boşaldardılar açık erä.” Ko çürüsün – kaybelsin, ama insan aaç kalsın, gebersin. Ki nası – nicä kurtulmaa aaçlıktan, insan savaşırdı “ot” biçmää, ki makar hayvannarı ölmesin aaçlıktan. Kimi insannarda vardı “yaanı, biraz zarzavat, turşu, ama yoktu ekmek. Onsuz sat ok olmazsın”

Bakmayarak bu zor vakıtlara, insan çok görer, satêr biri – birini, amazlêr. Küüdaşlar biri – birinä düşman olêr, hısım da hısım diil. Bölä, bir uzak hısım deer baş personaja: “Düşündüyüm sizi, Anka. İlkindän canım acıdıydı, ama sora fikirlediydim başka türlü. Yaşadınız pek islää şindi yä kadar. Geldi vakıt sizä dâ zeetlenmää.” [2, s.108] Ama Allaa hepsini görer, öldü o Ankanın uzak hısımı da aaçlıktan hem taa çok kabaatsız insan. Gün – gündän taa beter olardı yaşamak. Görärkän bu çıkışsız yaşamayı, aaçlıktan ölmä uşakları insan gidärdi hırsızlaa, ama bu da diildi çıkış, zerä onnarı beklärdi kapan. “Aksina komşu küülärdän karırlan bilä, almıştı garadan açık erdän iki kazan booday. Tutulduydı da düştüydü kapana on yıla.” [2, s.108].

Herbir insan taşıyardı kendi stavrozunu: ölmediysä aaçlıktan, mutlak düşärdi kapana. Mezar doluydu, yoktu kim kazsın kuyu. Bu “kahıra” da bulunduydu çıkış: “kazardılar kuyu 10 m uzunnuu, 3 m genişlii, 2 derinnii.” “O kuyulara gömärdilär ölüleri tabutsuz, atardılar onnarı kuyuya nicä olarsa kütük gibi.” [2, s.111]. Çirkin işleri vardı nasıl görmä mezarda, ama taa da çirkin yaşamaktı taa “diri” insannarda. Nesoy var nicä demä bu vakıdın gidiminä “yaşamak”, açan “12 yaşında uşak sınaşık ölüyü görmä bir ihtär gibi. Uşak! Angısı taa görmedi yaşamayı, duymadı onun kısmetini, alışık görmä bu çirkinii, en kötüyü, ne var nicä olsun yaşamakta.”

“Küüdä may kalmadıydı beygir, köpek, kedi. Hepsı öldüydü kurban aaç insannara. Olduydu kaniballık oluşları da, ama zaabtlär saklardılar onnarı.” [2, s.113] İnsan yoktu ne isin, devlet sä düşünärdi, ani insan yok ne eksin, onuştan ödünç çekettilär vermää toomnarı, “serpilmiş maasuz zihirlän koruyuculuk için çiftçilik zararlılarından”. Bezbelli, bu “zararlılar” – insandı, zerä: “çoğu fukaarä aylelerdän harcardılar ödünç toomnarı imäk için da otalanardılar, kimi kerä ölüm dâ olardı.” [2, s.118] Taa çirkin vakıdı yok nicä düşünmä da. Hepsı belalar sa çeketti aaçlıktan. Aaç insan läüzım düşünsün sade kendisini, bulmaa kendisinä ekmek, haliz bu ük götürer insanı egoizmaya. Onun yok kolaylı dönmä hem görmä insanı dolayında.

Avtor kendi yaşamak görgüsündä duydu devlet zakonsuzluklarını, dost kapanmasını, gecä korkuntuları hem çokyıllık cümnä “uyumasını”. Da Vlad Karagançu isteer çözmä o “verilmesini”, angısınan halk karşıladı kolektivizatiyayı, represiyları, aaçlı, cengi. Görünmüz iplik gibi bütün

kiyadın içindä o açıklêêr ideyayı, ani orada, neredä yok insan serbestlii, yok nicä olsun național serbestlii da, zerä national serbestlii – o en ilkin insan serbestlii.

Represiya için da avtorun var aklına getirmekleri. İnsan aklısı düzülü ölä, ani unutmaa var nicä sade o olayları, angılarına bulunêr çözmäk. Ama ona, ne kalêr annamadık, aklın herbir döner geeri. Bunu inandırêr türlü yaratmalar, publikaşıyalar, aklına getirmeklär, ani yazdırêrlar tragik 30–uncu – 50–nci yılları. Bu literaturanın paalılı onda, ani o girgin gidärdi dooruluun derinniinä, yok ederäk mifi kısmetli hem aydın komunist gelecää için, angısı düzülärdi zeetlemeklär, kapamaklarda, represiyalarda kabaatsız öldürmeklär, “hembettän yok olmaklarda.” *“Dün bizi, karı hem batrak sovetlerini, komsomolları bir temsilci rayondan topladıydı küü sovetinä da ölä lafettiidi: “Kışın açlık olacek, ama devlet sizä, batraklara hem fukaaralara, yardım edecek. Zenginnär sä yok olaceklar.”* [2, s.107] Bölä insan beklärdi kendi kısmetini gün–gündän taa ölmeyincä açlıktan. Bezbelli açlık – te o çok beklenilän “kısmet”. Taa vardı *“kısmet daadan”* insannar da, angılarına insan da söylemää yok nicä, insannarı ayırêr duygular. *“Sercant – mayor bilinärdi. Yarı küündä nicä bir zulüm, adamnıksız erif. Yırtıcı hayvan sınaşıklundan zeetlärdi o kişileri, kim düşärdi onun elinä.”* [2, s.80] Avtor sıralêêr türlü zeetlemekleri. Bu bir bilim gibi, angısı doorulu ona, ki o vakıt insan duysun kendisini yardımsız, angılar yardım edecek kuvetlerä bitkiyadan onu “kırmää”. *“Onu başladıydılar zeetlemää halizdän. İlkindän, brakıp çıplak, çok düüdüydülär bastonnan. Slavioglu susardı. Ama, açan başladıydılar sokmaa tırnakların altına iineleri, sıkmaa kapuyulan parmaklarını, çözdüydülär dilini.”* [2, s.62].

Karagançu siler düşünmekleri o olay için, ani represiyalär başladılar taa çok 1937-nci yılda. Yazıcı sayêr, ani kannı insanı zeetlemäk çeketti çok taa ileri. Avtor kendisi yaşadı hem geçirdi hepsi olayları, onun annatmaları avtobiografiyalı. Bunu inandırêr çok ufak yazdırmakların var olması. Avtor dikat olêr çirkin ufaklara, angılarını yok nicä annamaa can acımasız – suuklar hem açlık, angılar alêrlar insan aklısını, gecä kaldırmaklar. Bu “dooruluk” dalgaları örtärdilär çiftçileri hem inteligenşıyayı, komunistları hem partiyasız, hırsızları hem doorulukçu insannarı. Bir da soşıal grupası yoktu nicä saysın kendisini serbest. Burada başkannık eder eni ayırmak teoriyası, ama temellener o millionnarın yaşamak hem ölüm materiallarına. İnsanda o vakıt kaybeler hepsi moral printipleri. Fukaarälar bulêrlar kabaatlı zenginneri, ani var çok toprakları. Onuştan, kuvet aldıynan elinä, fukaarälar satêrlar hepsini. *“On kişiyi fukaarä aylelerdän koyduydılar istrebitel tüfeklän. Küülülär çok şaşardı, ani o kişilerin çoyu primariyada gardistik ettiydilär rominnarın vakıdında.”* [2, s.87] İnsana hep okadardı kimä izmet etmää, çalışardılar beendirmää kendini sovet kuvetlerinä, kalın üzlüydülär küüdaşlarınnan, hoduldular. Amazlamak bu vakıtlar diildi sıradan çıkmää kolay. *“Elbetki, kimsä amazladıydı, nerdä saklı kuyular. Bezbelli, o kişi, kim yardım ettiydi kazmaa onnarı. Azuoglu duyardı, ani o yaptı bu fenalı. Örgi ödeştiydi bol – bol yardımcısinnan, onuştan annamazdı, ne fayda oldu o erifä amazlamak için.”* [2, s.106].

Morallık düşärdi, hepsi, ne nezamansa sayılardı ayıp hem günaa, şindi kuvetlenirdi insan arasında; hepsi, neyi nezamansa saklardılar, şindi ayın – açın gösterilärdi, görünärdi. *“Razgelä ilişkilär kötü hastalıklan bitärdilär. Sarfoşluk, tütün içmäk gençlerin, adamnarın arasında olduıdu bir sıradan iş.”* [2, s.138].

Bu çirkin olaylardan sora insan başladı inanmaa Allaya. Taa şkolalarda da ateizma propagandası yapıları. Onuştan, bizbelli, “gecäyarışından sora küüdä şeytannar görünärdi” insannara. Halizdän sa, şeytan yaşardı herbir cansız, prost, fena insanın içindä. Ama diil hepsi insannar “hastalandıydı” bu negativ kalitelärlän. Kaldıydı taa insannık kalitesi o kötü yıllarda. Sansın yaraşıtırarak personajları, avtor yazdırêr Kavalcı Koliyi, angısı sıralêr hristian dinin en ilk Kanonu: *“– Bir hristian her vakıt lăüzım versin aazından bukasını aaç insana.”* [3, s.39] Onun bu lafları sansın ilačlêêr hırsızları da, angılarını o doyurdu, istediynän öldürmää Kavalcıyı. *“Adam bizi doyurdu hristiyanca, göründü, ani ii üürekli, diil o kişilerdän, angıları istär olsun ilişkili kuvetlärlän.”* [2, s.41] Şaşêrsın, nesoy tıfırlarlan nışannêêr kuvetlär yılları kapanda, angıları geçirer kabaatsız insannar. O yıllar sa geçer taa zor ondan, ani insan annamêêr kendi kabaatını, onnarın uymêêr kalibinä bu olay. Açan sa var kabaatın, duyêrsın, ne için zeetlenersin, annêêrsın kendi günaanı. İnsan kapana düşärdi ondan, ani sade istärdi yaşamaa hem istärdi doyurmaa aylesini,

koruyarak terekeyi. Diildi kabaatlı karı, angısı aldı garadan iki kazan tenä (angısına verildiymi on yıl); diildi kabaatlı Örgi da, angısına verdilər beş yıl; diildi kabaatlı zenginnär dä, angıları haydarmışlar gecä Sibirä. Kapana almaklar ilerlenärdi kolektivizațiya vakıtlarında da. “*Eer birkimsey tutularsa getirärkän baadan birkaç salkım üzüm yada kırdan birkaç sütlü papşoy uşaklarına deyni, onun silärdilär adından 10 işlenän gün, üzümneri, papşoyları sa alardılar. Bir çuval papşot için sud kesärdilär 5 yıl kapan*” [2, s.147]. Hep okadar, cenktä, Sibirdä yada kapanda, insan ölärdi zeetleneräk.

Tişanın örneendä avtor gösterer millionnan kırık ömürlerini, çinenmiş yaşamaklarını. “*O sinkalı gözlü Tişa, o pek cana yakın. Tişa, angısını pek beenärdi Dani, geçmişti diveçlää. O gözäl çocuk, angısı bekim taa öpmemişti bir kızın dudaklarını, datmamıştı karının tenini, yoktu artık bu dünnäädä*” [2, s.99]. Kim cuvap edecek bu ölümnär için? Kini hem doorulukçu Karagançunun kiyadı – çarış işitmä kabaatsız insannarın zeetli solumaklarını, angıların yaşamakları kurban getirildi o sistemaya; duumaa insan acısını, çirkinnii hem kabaatımızı, ani hepsi bunnarı yaptı insan. Bıçak keskini gibi kiyat keser reallı. Sadä, türlü literatura gözelliksiz yazıcının uslu annatmaları, emoțiyasız annadêrlar insanın yaşamasını “*cendemdä*”. O sansın siler kenarları ölüm hem yaşamak arasında. O annadêr çirkin dooruluu yaşamak için ellän yapılma cendemdä. Kuru laflar, hiç bir emoțiyasız gösterelär o maral düşmesinin uurunu, angısının ardında insannık kalitesi yok artık.

Bu kiyat – avtorun düşünmekleri, neçin bu çirkin tragediya oldu Bucakta, neçin dayanmaksız zeetlemeklär düştülär kabaatsız insannarın payına, çinenmiş kannı “*kırmızı tekerleklän*”. Kiyadın içindä geçer kısmetsiz stalinizma kurbannarın ömürleri. Avtor geçirer bir aaraştırmak, deneräk annamaa ne itirärdi insannarı amazlamaklara hem şaşmaklara. Giderlär insannar, akêrlar sular, cansız sileräk olayları, adları hem dataları. Aklında tutmak – silinmüz anmak taşı kabaatsız ölä kurbannara!

Yaptıynan analiz Karagançunun yaradıcılına, geleriz çıkışa, ani Karagançunun yaradıcılı – insanın ruh yolu, hepsi umutlarlan hem yanılmaklarlan, kahırı geçmeklärän, zeetlemeklärän, dalgalandırmaklarlan hem düşünmeklärän. Onun yaradıcılı – hatır gütmäk insana, onu hakına ayırmaa hem olmaa serbest. Kendi yaradıcılında o açtı cümnenin temel problemlerini, angılar dalgalandırdı insanı herbir vakıta. Hem o savaştı, ki herbir insan, okuyan bu şiirleri hem annatmaları, yapsın kendisinä deyni lääzımını çıkışı. Onun yaradıcılın derinnii onda, ani o hepsini geçirärdi kendi içindän. Bu yaradıcılık, geçirilmiş yaşamasından, angısı peydalandı kendi düşünmeklerin, kahrılarının hem umutların çıkışı gibi.

Bibliografiya:

1. Bankova İ. D., Stoletnâyä A. İ., Vasilioglu K.K., Baboglu İ. İ., Baboglu N.İ Gagauz dili hem literatura 9–uncu klas. Chişinău, 2010, 304 s.
2. Demir – Karagançu V. Acı pelin Bucakta. Chişinău, 2011, s. 166.
3. Demir – Karagançu V. Bän sevdim hem sevildim //Ana sözü, № 2 (549), 2011, s. 4.
4. Zanet T. Gagauz poetlerin sayısı büüyür//Ana sözü, №1 (548), 2011, s. 4.

УДК 398.21

ОБРАЗ ЧУДЕСНОЙ ПТИЦЫ В СКАЗОЧНОМ ФОЛЬКЛОРЕ
БЕССАРАБСКИХ ГАГАУЗОВ

Сырф Виталий

доктор филологических наук

Комратский государственный университет

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: vsirf.64@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7269-7909

Abstract. The article examines two images of a magical bird found in Gagauz folk fairy tales: *Yanar kuşu* (Burning Bird) and *Ateş kuşu* (Fire Bird), similar to the East Slavic magical Firebird, as well as the giant bird *Kartal* (Eagle). The focus of the study is on such aspects of the bird images as general characteristics, function and role in the development of the plot, cultural significance for understanding the mentality of the Gagauz.

Keywords: magical bird, fairy tale, the Bessarabian Gagauz, mentality.

В статье рассматриваются два образа чудесной птицы, встречающиеся в гагаузских народных волшебных сказках, – *Yanar kuşu* (Йанар-куш, букв. Горящая птица) и *Ateş kuşu* (Атеш-куш, букв. Огненная птица), аналогичные восточнославянской волшебной Жар-птице, а также гигантская птица *Kartal* (Картал, в переводе на русский – Орел). Основное внимание исследования уделено таким аспектам птичьих образов, как общая характеристика, функция и роль в развитии сюжета, культурологическая значимость для понимания ментальности гагаузов.

Образ чудесной птицы под именем *Йанар-куш* встречается в сказке «Дўннă гөзели» (Краса мира) [2], в которой бедный молодой человек вместе со своим чудесным конем, обладающим способностью говорить на человеческом языке, отправляется наниматься в батраки к одному боярину. По пути юноша находит птичье перо и кладет его в свою торбу.

Нанявшись к боярину, герой сказки поселяется в одну темную комнату, как было принято при найме нового работника в этом месте. Когда юноша вынимал из торбы теплые носки из шерсти, прикрывающие только ступни, то из нее выпало и то перо, которое вдруг воспламенилось и загорелось, да так ярко, что не только внутри, но и снаружи все осветило.

Прознал об этом боярин и отобрал перо у паренька. Более того, он повелел ему найти и привести чудесную птицу, перо которой счастливым образом оказалось в его торбе.

Герою помогает волшебный конь, он его успокаивает и наставляет: «*Олмасын кахырын. Биз гидејез еди гўн хем еди гејсă да йаклашајез улу даайын дибинă. Орада, ен бўўк аајсын алтында, йапајсам кендими ѓлў. Сăн сакланајсан айакларымын арасында. Йанар куш, айдыннадып орталыы, гелер гејсă йарысы о аајса. Далдан-дала учуп, о тумбама конајсăк. Сăн ол кушку да тут ону*» (Не печалься. Мы будем в пути семь дней и семь ночей, после чего приблизимся к самому глухому месту дремучего леса, Там, под самым большим деревом, я притворюсь мертвым. Ты спрячешься между моих ног. Йанар-куш, осветив все вокруг, прилетает в полночь к тому дереву. Перелетая с ветки на ветку, она приземлится на мой живот. Ты будь начеку и лови ее).

Когда Йанар-куш садится «фу-у, пык, пык, пат», тогда юноша, изловчившись, ловит ее за ногу и привозит к боярину, исполняя тем самым одно из его заданий.

Следовательно, в данном случае чудесная птица выступает как волшебный предмет помогает герою в достижении цели. Сюжет сказки соотносится с сюжетным типом СУС 531. Конек-горбунок [3].

В другой сказке под названием «Küllü Pereleşku» также встречается образ чудесной птицы, которая выступает в качестве ночного вора, наносящего вред саду, принадлежащего падишаху (титул монарха в султанской Турции и в некоторых странах Ближнего и Среднего Востока) [7]. События в повествовании развиваются по таким сюжетам, как «Сивко-Бурко» (АТ 530 *В) и «Конек-горбунок» (АТ 531).

Küllü Pereleşku ловит чудесную птицу, которая просит ее отпустить, за что дает главному герою сказки свое волшебное перо, которое помогает ему в достижении фантастической цели – допрыгнуть на чудесном коне до двенадцатого этажа дворца, выхватить из рук дочери падишаха платок и обручальное кольцо и, наконец, поцеловать ее. Для того, чтобы вызвать на помощь чудесную птицу, герою следует сделать следующее: «...açaŋ zoru olacek, tutsun o tiiüceezi bir mumda, da kuş ona yardıma gelecek» [7, С. 53] (...когда станет трудно, надо чтобы он подержал перышко над свечой, и птица прилетит ему на помощь).

Гагаузская народная волшебная сказка «Ўч кардаш – ўч уста» (Три брата – три искусника) [5] повествует о том, что у одного бедного человека, который батрачил на богатого старшего брата, было трое озорных сыновей. Однажды они вчетвером отправились в лес по дрова, и по пути повстречали чудесную птицу, горевшую огнем: «Гидәркәнй йолжса, бу чојжуклар гөрерләр бир кушчааз, өлә гөзәл – доймәэрсын бакмаа! Конэр о кушчааз бир бүүк карт аажса, бу коф ичли аачта онун йувасыймыш» (По пути увидели братья птичку, такую красивую, что и не налюбуйешься на нее! Села эта птичка на большое старое дерево, в пустом стволе которого было ее гнездо). Один из братьев изловчился и поймал эту красивую птичку.

Привезли ее домой, однако отец решил отдать ее своему старшему брату, посчитав, что ей там жить будет лучше. Спустя некоторое время одна боярыня, будучи в гостях у богача, увидела птицу, назвав ее *Атеи-куш*, и сказала, что она – волшебная: кто съест ее голову, тот станет очень умным. Богач велит поварихе нарезать птицу и сварить ее, а тем временем трое наших братьев незаметно зашли на кухню, вынули голову птицы и, разделив ее между собой, съели. Поварихе пришлось нарезать курицу, чтобы хозяин не обнаружил отсутствия птичьей головы. Когда же богач съел приготовленную голову и не почувствовал прибавления ума, то решил, что его обманули.

Братьев исключают из школы за драчливость и озорство, и тогда отец думает, что им пора овладевать каким-нибудь ремеслом. Собирает он их и отвозит к развилке трех дорог, где стоял высокий столб, служивший ориентиром для путников. Узнав у сыновей, кто кем хочет стать, отец указывает каждому из них его путь и наставляет их, чтобы они все вместе по окончании учебы возвратились обратно к этому столбу.

Благодаря съеденному мозгу чудесной птицы каждый из братьев становится умельцем в своем ремесле: старший – столяром, средний – портным, а младший – ученым. И вот возвращаются наши герои к заветному столбу. Договорились братья переночевать у столба, а наутро отправиться домой. В течение ночи братья поочередно и независимо друг от друга показывают свое искусство: старший брат выстругивает из столба девушку, средний брат шьет ей наряд, младший брат оживляет ее, превращает в красавицу, что ни в сказке сказать, ни пером описать!

А утром, увидев какую красоту они сотворили, братья затеяли спор, чья эта девушка. Не придя к согласию, они решили возвращаться домой вчетвером, и пусть их отец укажет сам, кому жениться на красавице. Отец же не захотел ссорить сыновей и предложил девушке быть ему со старухой дочерью, а их сыновьям – сестрой.

Сюжет данной гагаузской народной сказки соотносится с сюжетным типом АТ 567 А «Чудесная птица» в соответствии с индексацией АТУ (Аарне – Томпсон – Утер) [8]; СУС 567. Чудесная птица [3]. Однако в дальнейшем он контаминируется с другим сюжетным типом – АТ 559 I и СУС 559* «Молчаливая царевна».

Младший брат ловит в лесу птичку и обучает ее человеческому языку: «*Бу үүренмиш чожук тутэр переддсә даада бир кушчааз да о кушчаазы гүн-гүндән үүредер лафетмәй. Кушчааз, сакланып чожуун гениш енинә, бүтүн гүн чожуун лафларына жсуван верер*» (А между тем ученый паренек поймал где-то в лесу птичку и стал изо дня в день обучать ее человеческому языку. Птичка, укрывшись от парня в широком рукаве рубахи, целыми днями только и делает, что отвечает на его вопросы).

Через некоторое время приходит весть от падишаха: кто сумеет разговорить его строптивую дочь, тому и отдадут ее в жены. Младший сын уговорил отца дать ему коня и отправился во дворец попытать счастья.

В первый день паренек в присутствии дочери падишаха беседует о случившемся у него с братьями споре о красавице-невесте с серебряным подсвечником (он стоит на *софре* – на круглом низком обеденном столике на трех ножках), за которого отвечает обученная им лесная птичка.

Во второй день дочь падишаха подменяет подсвечник на золотой, однако и с ним младший брат ведет беседу на ту же тему. Наконец, дочь падишаха не выдерживает и восклицает, отчего так много глупцов на свете, разве не ясно, что девушка должна стать невестой того, кто вдохнул в нее жизнь?!

Однако паренек женится все же на дочери падишаха, немного погодя находят еще одну невесту – для третьего брата, и в итоге все женятся по любви и живут долго и счастливо.

Как видим, образ чудесной птицы и в этом случае оказывается ключевым элементом сказочного повествования, благодаря чему сюжет приобретает новую линию и становится занимательным и поучительным для слушателя или читателя.

Наконец, в сказочном эпосе гагаузов из всех чудесных птиц наибольшее впечатление, на наш взгляд, оставляет *Картал* – образ огромной говорящей птицы (она могла охватить собой пространство величиной с гарман, *здесь*: ток (гумно) для молотьбы). Орел или орлица как птичий образ символизирует силу неба, огня и бессмертия, а с точки зрения мифологии он рассматривается как некто, имеющее отношение к божеству, как посланец богов. Как известно, в библейском понимании Орел выступает в качестве образа божественной любви, силы и мощи, юности и бодрости духа, но также и гордыни.

В сказочном фольклоре бессарабских гагаузов Орел (на наш взгляд, это самец, так как именно он покидает свое гнездо в поисках пищи для птенцов) в благодарность за спасение своих орлят от посягательства Желтой змеи помогает герою сказки достигнуть желаемой цели: сажает его себе на спину и переносит из темного царства в светлое, проявляя при этом благородство и великодушие по отношению к нему: «*Картал ачан бакмыш, Ванчунун табаннары кан ичиндә. Чыкарып дили алтындан ет парчаларыны, йаралары йаламыш, ети йапыштырмыш, да Ванчунун табаннары бирдән-бирә битишмиш, сансын йара хич йокмуш та. Ама озамандан, дейерләр, адамын табаннарында учук пейдаланмыш*» (Когда Картал посмотрел – подошвы у Ванчу в крови. Вынув из-под языка куски мяса, раны облизал, мясо прилепил, и подошвы у Ванчу сразу зажили, как будто ран и вовсе не было. Но с тех пор, говорят, на подошвах людей появилась впадина) [4, С. 57].

Сказка «Ванчу в темном царстве» развивается в соответствии с контаминацией сюжетных типов: АТ 300 А. Победитель змея [8]; СУС 300. Победитель змея + СУС 301. Три подземных царства [3]; Приказки 300. Победителя на ламята (халата, змея) + Приказки 301. Тримата брата и златната ябълка [1]; ср. ЕВ 220 + ЕВ 72 [6].

Таким образом, рассмотрев различные образы чудесной птицы, встречающиеся в гагаузских народных волшебных сказках, мы видим, что они проявляются в нескольких сюжетных типах, и в зависимости от этого, общая характеристика, а также функция и роль чудесной птицы в развитии сюжета может меняться (она может выступать для главного героя как чудесный предмет, чудесный противник или чудесный помощник). Наибольшая культурологическая значимость для понимания ментальности гагаузов среди птичьих образов принадлежит орлу.

Библиография:

1. Даскалова-Перковска Л., Добрева Д., Коцева Й., Мицева Е. Български фолклорни приказки. Каталог. София, 1994.
2. Дүннӧ гӧзели // Ана сӧзӱ. Кишинев, 1991, октябринин 5-и.
3. Сравнительный указатель сюжетов. Восточнославянская сказка / Сост. Л. Г. Бараг, И. П. Березовский, К. П. Кабашников, Н. В. Новиков. Ленинград, 1979.
4. Сырф В. И. Гагаузская народная волшебная сказка. Санкт-Петербург, 2013.
5. Ўч кардаш – ўч уста // Ана сӧзӱ. Кишинев, 1989, ноябринин 5-и; ноябринин 19-у.
6. Eberhard W., Boratav P. N. Typen türkischer Volksmärchen. Wiesbaden, 1953.
7. Elena Kolța: Laflık ustası / hazırlayan: P. Çebotar. [Komrat], 2020.
8. The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography. Parts I–III. Helsinki, 2004.

УДК 811.512.165'373.46:392.813

НАЗВАНИЯ СВАДЕБНЫХ КАЛАЧЕЙ В ГАГАУЗСКИХ ДИАЛЕКТАХ: ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Сорочяну Евдокия

доктор филологии, конференциар университетар
ст.н.с. Сектора «Этнология гагаузов»

ИКН, Кишинев, РМ

e-mail: sevdokia@mail.ru

orcid id: 0000-0003-0902-6664

Abstract. In the article by Evdokia Soroceanu “Names of wedding kalachi in Gagauz dialects: etymological notes” the questions of the origin of the names of wedding kalachi, the methods of their nomination and variability in the dialects of the Gagauz language are considered.

The overwhelming majority of the names of kalachi are terminological phrases, which include foreign lexemes, but, being constructed according to the laws of Gagauz grammar, they are part of the Gagauz terminology system.

Keywords: Gagauz, wedding kalachi, terminology, etymology, methods of nomination.

Отличительной чертой гагаузской свадьбы является большое количество больших плетеных калачей, каждый из которых имеет свою функцию и свое предназначение. О полисемантизме, полисимволичности и полифункциональности свадебных караваев можно прочитать в вышедшей монографии автора «Хлеб в народной культуре гагаузов» [3, с. 95 - 128], здесь же мы подробно остановимся на вопросах этимологии названий свадебных калачей и на способах их номинаций в диалектах гагаузского языка.

Наличие большого количества калачей предполагает и большое разнообразие их названий. В подавляющем большинстве названиями являются терминологические словосочетания. Общим названием для свадебного калача служит словосочетание *düün kolacı* (букв. свадебный калач). Следует отметить, что свадебные калачи выпекались только в форме каравая – большие, высокие, плетенные, с украшениями мужской и женской семантики. На одну свадьбу печется парное количество караваев – от восьми до двенадцати: одни предназначались для приглашения на свадьбу посаженных, другие – для раздачи, третьи – для свадебной трапезы, четвертые – как атрибуты свадебных ритуалов. В названии каждого каравая (*kolaç*) отражается его ритуальное значение.

Лексема *kolaç* в гагаузском языке является славянским заимствованием [4, с. 1249]. Во всех славянских языках она известна в значениях ‘обрядовый хлеб’, ‘калач’, ‘каравай’, ‘бублик’, а также другие изделия, имеющие круглую форму [5, с. 118-119]. Значение ‘круглая

форма' лежит в основе старославянской лексемы КОЛАКЪ, КОЛАЧЬ от слав. КОЛО 'круг' [1, с. 548]. Существует и другое объяснение происхождения данного слова. Так, В. В. Похлебкин, автор известного *Кулинарного словаря*, считает более правильным производить наименование *калач* «от татарского *калач* (букв. будь голоден!)», отражающее высокую степень аппетита. Действительно, некоторые историки и лингвисты относят слово *калач* к татарскому названию пресного белого хлеба (лепешек), появившегося на Руси в XIV в. (первоначально в Муроме) [2]. В гагаузские диалекты лексема *kolaç*, вероятнее всего, была заимствована с болгарского языка еще на Балканах. Об этом говорит как форма слова, так и его лексическое значение (в болгарских диалектах лексема *колак* / *колач* также обозначает обрядовый хлеб круглой формы) [1, с. 548]. В гагаузском языке, как и в других балканских языках, слово *kolaç* относится к собственно обрядовым терминам, им гагаузы называют любой обрядовый хлеб. Например, это может быть плетеный калач с отверстием посередине, выпекаемый «на поду» и на противне, или большой плетеный каравай, а также различные печеные изделия: баранки, крендели, «куклы», «восьмерки», используемые в разных обрядах.

Лексема *kolaç* как родовое понятие входит во все терминологические словосочетания, обозначающие свадебные караваи, определяющее же слово конкретизирует вид каравая по форме, украшениям, величине, качеству теста, указывает на его обрядовую функцию, на соотнесенность с ритуальным лицом, с определенным свадебным ритуалом.

Рассмотрим мотивационные признаки, легшие в основу наименования каждого отдельного вида свадебного калача-каравая. Наибольшую группу составляют названия, в состав которых входят наименования обрядов, маркирующих этапы свадьбы:

- *söz kolacı, goda kolacı* (букв. калач [в обряде] сватовства): гаг. *söz* – сватовство, *goda* (от болг. *goda, godej* – сватовство);

- *prost olmak kolacı* – калач для благословения молодых родителями (*prost olmak* – букв. получать благословление);

- *steunoz kolacı / stionoz kolacı / steunoz kolacı* – букв. венчальный калач;

- *kapudan çekmää kolaç* – калач в обряде введения молодоженов в дом свекрови (букв. тянуть за порог / дверь);

- *gelini konuklamaa kolaç* – каравай в обряде кормления невесты в доме жениха (букв. угощать невесту);

- *proška kolacı* – каравай в обряде благословения молодоженов посаженными родителями (*proška* – букв. благословение);

- *söletmää kolacı / tuz-ekmek kolacı* – каравай в обряде снятия обета молчания с жениха и невесты (*söletmää* – букв. заставить говорить, отвечать на вопросы посаженных; *tuz-ekmek* – букв. хлеб-соль).

Ряд калачей названы по обрядовому лицу, которому он предназначен или которое дарит каравай:

- *naşa kolacı / kresnişa kolacı* – калач для посаженной матери или полученный от нее (рум. *naşa*, болг. *kresnişa* – посаженная мать);

- *gelin kolacı* – калач, предназначенный для невесты (букв. невестин калач);

- *güvää kolaçı* – калач, предназначенный невесте от жениха (букв. калач жениха);

- *kayınna kolacı* – каравай, испеченный свекровью для обряда сватовства (букв. калач свекрови);

- *dever kolacı* – свадебный калач, предназначенный для шафера (букв. калач шафера).

Особую группу представляют наименования свадебных караваев, в состав которых входят названия атрибутов, их сопровождающих. Они маркируют важные моменты свадьбы как обряда «перехода» молодых в новый социальный статус:

- *balli kolaç* – каравай в обряде благословения молодоженов родителями жениха, на котором устанавливаются две свечи, цветы и стакан меда для угощения молодых (букв. калач с медом);

- *tuz-ekmek kolaç* – хлеб-соль в обряде благословения молодоженов посаженными родителями (*tuz-ekmek* – букв. хлеб-соль);

- *süüſ tauk üstünde kolaç / kaniska (kaniſka)* – свадебный каравай с вареной курицей сверху. (букв. каравай с вареной курицей сверху).

В названии сложносоставного свадебного караваия *kaniska (kaniſka)* отражена его первоначальная функция – приглашать на свадьбу. Термин заимствован из греческого языка: в новогреческом языке *kaniski* означает ‘еда и питье, с которыми приходят приглашать на свадьбу’, ‘дар, который носят на свадьбу, крещение’. При заимствовании языком-посредником для гагаузских диалектов являлся болгарский язык, в котором, кроме существительного *каниска*, широко используется и глагол *каня* ‘приглашать’. Следует отметить, что в разных частях Болгарии состав дара, обозначенного лексемой *каниска*, различен: обрядовый хлеб с яйцом, который дарится молодыми кумовьям на Пасху, или хлеб с сырным пирогом, который приносят молодым на свадьбу или молодые дарят родителям невесты, а также с ним приглашают на свадьбу или навещают роженицу [1, с. 206]. В гагаузской традиции обязательным компонентом караваия *kaniska* является вареная курица. Здесь обрядовые функции хлеба заметно расширены. Наряду с функцией приглашения главных обрядовых лиц на свадьбу, *kaniska* занимает центральное место на главной свадебной трапезе, в обрядовом кормлении невесты в доме жениха, а также в ходе ритуальных послесвадебных посещений молодыми дома посаженных и родителей невесты в календарные праздники [6, с. 154, 160, 169]. *Kaniska* является знаком особого уважения к главным свадебным чинам, что закрепилось в выражении «*kaniskayı (çotrayı) beklemää*» букв. ждать *каниску* (или *чотру*), то есть ждать особого приглашения.

В отдельные группы входят единичные наименования караваев со следующими мотивационными признаками:

- по качеству теста, из которого они выпекаются – *tatlı kolaç* (букв. сладкий калач). Караваи из сладкого теста предназначаются для жениха и невесты (*gelin kolacı / güvää kolacı*), над головами которых их преломляют в момент ритуального прощания с холостяцкой жизнью.

- по способу приготовления – *sinidä örülü kolaç* (букв. плетеный калач в форме для выпечки, *sini* – большая круглая металлическая форма для выпечки);

- по размеру – *büük kolaç* (букв. большой калач); *küçük kolaç* (букв. маленький калач);

- по форме – *örülü kolaç* (букв. плетеный калач); *alma kolaç*, *kukla kolaç*, *arpacıklı kolaç* (каравай, составленный из маленьких «завитков», узелков теста, которые в готовом виде легко отделяются друг от друга, они напоминают по форме яблочек (*alma kolaç* - Вулк.), куколок (*kukla kolaç* - Дезг.), головок лука-севка (*arpacıklı kolaç* - Конг.);

- по видам украшений – *çiçekli kolaç* (букв. каравай, украшенный цветами), *varaklı kolaç* (свадебный каравай, украшенный цветами, покрытыми позолотой, букв. позолоченный сусальным золотом);

- по предмету, частью которого является калач – *boşçalık kolacı* (каравай со свадебными дарами, завернутыми в вышитую салфетку, в большой узел, *boşça* – букв. большой узел), *aarlık kolacı* (большой каравай с дарами, уложенными в большой узел, *aarlık* – букв. тяжесть, бремя).

Терминологические словосочетания, обозначающие свадебные калачи, состоят как из гагаузских лексем, так и из разноязычных элементов. Многие из этих словосочетаний (например, *düün kolacı*, *steunoz kolacı*, *naşa kolacı*, *kresniſa kolacı*, *goda kolacı*, *proşka kolacı*, *kukla kolaç*, *dever kolacı*) содержат в своем составе иноязычную лексику, но, будучи

построенными по законам гагаузской грамматики, они являются частью гагаузской терминосистемы.

Библиография:

1. Български етимологичен речник. Т. 2. Съст. В. Георгиев, Й. Заимов, Ст. Илчев, М. Чалъков, Й. Иванов, Д. Михайлова, В. Анастасов, У. Дукова, М. Рачева, Т. Тодоров. София: БАН, 1979.
2. Похлебкин В. В. О кулинарии от А до Я: Словарь-справочник. Минск: Полымя, 1988. Режим доступа: <https://sheba.spb.ru/za/pohliobkin-slovar-1988.htm>
3. Сорочану Е. Хлеб в народной культуре гагаузов: этнолингвистическое исследование. Кишинев: «LEXON-PRIM», 2020.
4. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. 1. А–К. Санкт-Петербург: Тип. Императорской академии наук, 1893. Режим доступа: <https://archive.org/details/B-001-004-148/sreznevskijE-K/page/n223/mode/2up?view=theater>
5. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 10. Под ред. О. Н. Трубачева. Москва: Наука, 1983. Режим доступа: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.proto-slavic.ru/dic-trubachev/_pdf/trubachev-dic10.pdf
6. Soročanu E. Gagauzların kalendar adetleri (etnolingvistik araştırması) = Гагаузская календарная обрядность (этнолингвистическое исследование). Chișinău: Gunivas, 2006.

УДК 811.512.165

КАК ГАГАУЗСКОМУ ЯЗЫКУ МОЖЕТ ПОМОЧЬ ЛАГЕРЬ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА

Федоринчик Артём

кандидат филол. наук

независимый исследователь

г. Киев, Украина

e-mail: artem.fedorinqyk@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7444-0728

Abstract. Recently, opportunities to study and practice the Gagauz language are increasing, but there is still much room for improvements. There are a large number of language camps, also in the post-Soviet territories, and hopefully the Gagauz movement can use the experience of such camps. The article examines necessary conditions for organizing such an event and possible formats of its organization.

Keywords: Gagauz language, language camp, language environment, language learning, cultural immersion

Несмотря на то, что гагаузский язык не очень активно используется в публичной сфере [1], некоторый запрос на овладение им существует. Причины могут быть разными: уважение к «приютившей» земле, говорящие по-гагаузски родственники или знакомые, стремление понимать язык, который не был передан по наследству, интеллектуальный интерес, желательность знать язык в силу рода деятельности (например, тамаде или эстраднему артисту) и так далее.

Помимо запущенных в 2023-м году онлайн-курсов гагаузского языка, у заинтересованных лиц есть возможности изучать язык самостоятельно: к примеру, по

школьным учебникам, теоретическим пособиям, разговорникам, песням или медийным материалам в Интернете. Однако, во-первых, даже человеку с хорошей лингвистической подготовкой выучиться на основе этих материалов легко не всегда, а во-вторых, как известно, даже для самых «обеспеченных» языков возможности для обучения продолжают активно создаваться, так что и гагаузскому в этой сфере определённо есть куда расти.

Ещё одним способом осваивать и практиковать язык может стать лагерь гагаузского языка. Подобные мероприятия периодически проводятся по всему миру: так, в Северной Америке проходит летний детский лагерь для изучения алгонкинского языка оджибве (Anishinaabe Summer Language Immersion), а в Швеции/Норвегии – для изучающих южносаамский [2, С. 79]. В качестве примеров с постсоветского пространства можно назвать ориентированные на школьников «Сэлэт» (татарский язык), «Эткер» (чуваший) и «Шундыкар» (удмуртский). Есть и языковые лагеря без ограничений по возрасту: активист Александр Блинов, начинавший с эсперанто-лагерей, теперь делает такие для чувашского языка («Хавал»), а Евгения Лекомцева организовывала удмуртские («Яратоно удмурт кыл»); многие участники приезжают туда целыми семьями. Опыт показывает, что более или менее оптимальная длительность мероприятия – неделя, хотя зимние лагеря бывают короче этого срока, а летние – длиннее.

Как правило, лагерь предусматривает проведение языковых курсов разных уровней (и разной степени интенсивности), но помимо того, предоставляет возможности постоянно практиковать язык «в живой обстановке»: во время утренней зарядки (в первые дни ведущий может дублировать команды на более знакомом языке, хотя часто достаточно и визуального сопровождения), в столовой (здесь обычно достаточно ограниченного набора несложных фраз), на спортплощадках и так далее.

Форматы для собственно языковых уроков также могут быть разными: при наличии достаточного числа компетентных преподавателей можно сформировать, например, группу для самых маленьких, группу с упором на разбор и изучение полезных фраз, группу предпочитающих анализировать грамматику или организовать чтение учебных текстов. Тем же, кто уже хорошо знает язык, можно предложить занятия по стилистике или же практику в переводе популярного контента (и тогда лагерь для них пройдёт не только интересно, но и результативно).

Не менее важна и культурная составляющая, которую в лагере обеспечить гораздо проще, чем во время «академических» занятий: встречи с известными деятелями гагаузского движения (беседы могут проходить по-гагаузски с последовательным переводом для тех, кто пока ещё не очень хорошо понимает язык), кулинарные или ремесленные мастер-классы, театральные или танцевальные кружки. В течение лагеря желающие могут подготовить какой-нибудь номер на гагаузском языке для заключительного концерта.

Первый шаг, который следует предпринять при подготовке к организации лагеря, – поиск локации, которая может принять – в первом приближении – несколько десятков человек. Это может быть турбаза (с возможностью поставить палатки), большой частный дом либо, скажем, пустующая летом школа (однако в этом случае, помимо спальных мест, стоит подумать и о душевых или хотя бы водоёме неподалёку). Естественно, плюсом будет и удобная логистика.

Второе необходимое условие – команда с ответственными за разные направления (поселение, учёба, мастер-классы, спорт и так далее). Отдельный важный момент – организация питания: кухня, столовая, подвоз продуктов и собственно повара. Если проводить лагерь летом, можно попробовать обернуть в свою пользу тот факт, что у школьных поваров в это время каникулы.

Неизбежный вопрос о финансах можно решать по-разному: самым очевидным выглядит вариант о получении гранта, но, во-первых, это требует от организаторов дополнительных временных затрат, а во-вторых, часто бывает связано со строгой отчётностью. Альтернативный путь (который в частности использовали чувашские и

удмуртские активисты) – каждый участник платит за своё участие, и эта схема тоже не единожды доказывала свою жизнеспособность: в конце концов, и школьные лагеря, и отдых в санаториях, и путёвки на море тоже стоят денег, и далеко не факт, что от лагеря гагаузского языка пользы и приятных эмоций по итогу будет меньше.

Разумеется, очевидно, что языковой лагерь не может создать полноценную устойчивую языковую среду, но, как отмечала одна участница удмуртского лагеря, даже такое погружение в язык один раз в год – очень важная для нее «отдушина». Наконец, опыт автора этих строк говорит о том, что в языковых лагерях обычна доброжелательная и интеллектуальная атмосфера, которая может заразить энтузиазмом по отношению к языку и всем, что с ним связано, даже тех, кто попал на такое мероприятие во многом случайно.

Библиография:

1. Федоринчик А. «Нужные» и «ненужные» языки. Гагаузскому на заметку // Международная научно-практическая конференция "Наука. Образование. Культура": Сборник статей / главный редактор и составитель: Сулак С. К. – Комрат : [Б. и.], 2024. С. 194–197.
2. Todal J. Preschool and School as Sites for Revitalizing Languages With Very Few Speakers // The Routledge handbook of language revitalization / eds. L. Hinton, L. Huss, G. Roche. New York: Routledge, 2018. P. 73–82.

Section 6.2.1 Turkish philology
Sektiya 6.2.1. Türk filolojisi
Secțiunea 6.2.1. Filologie turcă
Секция 6.2.1. Турецкая филология

UDC 811.512.1.0

**A COMPARATIVE STUDY OF ARCHAIC WORDS EXPRESSING ACTIONS IN
AHMEDİ'S "JAMSHID AND KHURSHID" MASNAVI**

Iskenderzade Arzu

Institute of Linguistics after Nesimi,
Azerbaijan National Academy of Sciences

Baku, Azerbaijan

e-mail: arzu.isgandarzada@gmail.com

orcid id: 0000-0002-2068-736X

Abstract. The masnavi "*Jamshid and Khurshid*" by Ahmedî, who is recognized as the greatest poet after Nesimi of the 14th century, is a work of great significance for analyzing the social, cultural, and linguistic development of 14th-15th century Anatolian Oghuz Turkish, especially with regard to its rich vocabulary.

The article focuses on the Turkic lexical items of the 14th-15th century found in "*Jamshid and Khurshid*" the archaic words that denote action, state, and movement in the language of the masnavi are particularly highlighted and analyzed in two main groups. In the language of the 15th-century Oghuz monument "*Jamshid and Khurshid*", words of Turkic origin indicating action, state, and movement are used extensively. The majority of these words have remained unchanged in both phonetic and semantic terms, and they still maintain their place in the lexicon of Turkish languages today. However, among these lexical units, there are also a number of verbs that, over time, have been forgotten and are preserved only in the lexicon of written monuments. These words are considered archaic for modern Azerbaijani, or they now carry different meanings.

The archaic words indicating action in "*Jamshid and Khurshid*" can be grouped as follows:

1. Complete archaisms denoting action: **Aymaq/ayıtmaq** – "to speak, to say", **ilətmək** – "to deliver, to bring, to carry", **irmək, irişmək** – "to come, to reach, to arrive, to achieve, to meet", **tağa qalmaq** – "to be surprised, to be astonished", **ilətmək** – "to deliver, to carry, to bring", **oqarmaq** – "to recover, to heal", **ulaşmaq** – "to reach, to arrive, to attain, to meet", **varmaq** – "to go," etc.

2. Semantic archaic words indicating action: **çalmaq** – "to strike, to hit", **dirilmək** – "to live, to survive", **dəpmək / təpmək** – "to attack, to strike" etc.

The language of "*Jamshid and Khurshid*" also provides important insights into the history and development of the language, opening up a rich field of research for linguistic studies.

Through such research, we can better understand not only the poetic value of Ahmedî's works but also the deep changes in the language and culture of the period, how the daily life of the people was interconnected, and how these changes have left their traces until today.

Keywords: Jamshid and Khurshid, Oghuz Turkish, the Middle Ages, archaism, semantic archaism.

In the language of the 15th-century Oghuz monument “*Jamshid and Khurshid*”, words of Turkic origin indicating action, state, and movement are used extensively. The majority of these words have remained unchanged in both phonetic and semantic terms, and they still maintain their place in the lexicon of Turkish languages today. However, among these lexical units, there are also a number of verbs that, over time, have been forgotten and are preserved only in the lexicon of written monuments. These words are considered archaic for modern Azerbaijani, or they now carry different meanings. The archaic words indicating action, state, and movement in “*Jamshid and Khurshid*” can be grouped as follows:

Complete archaisms denoting action: **Aymaq/ayıtmaq** – “to speak, to say”, **ilətmək** – “to deliver, to bring, to carry”, **irmək, irişmək** – “to come, to reach, to arrive, to achieve, to meet”, **tağa qalmaq** – “to be surprised, to be astonished”, **ilətmək** – “to deliver, to carry, to bring”, **oqarmaq** – “to recover, to heal”, **ulaşmaq** – “to reach, to arrive, to attain, to meet”, **varmaq** – “to go,” etc.

Aymaq/ayıtmaq – “to speak, to say”:

Bu şəhrün adını başa ayıtgil
Kimün hükmindədür bu şəhr ü mənzil [1, 1523].

Qəmə rux nə ki Xurşiddən işitdi
Yek-a-yek anı Cəmşidə ayıtdı [1, 2420].

Didi Əfsər ki nədür hali Cəmşid
Ayit dəxi nədür əhvali Cəmşid [1, 3342].

This word, which is frequently used in the monument, is noted in the “*Divan-i lugat-it-Turk*” in the same semantic context with the variant *aydı*: “Ol manğa söz aydı = o bana söz söyledi” [6, s. 174].

Additionally, *ayıttı* is used in the meaning “to ask”: “Ol manğa söz ayıttı = o benden söz sordu” [6, s. 215]. Mahmud al-Kashgari writes that the word *ayıtmaq* was used in Oghuz languages to mean “to say” or “to speak,” though he notes that this was not the standard form: “Oğuzlar men anğar söz ayıttım” [6, s. 216].

In the language of ancient Turkic monuments, *ajit* meant “to permit,” “to ask,” “to speak,” “to explain,” “to pronounce,” “to ask a question,” “to inquire,” “to show,” and “to instruct” [15, s. 29-30]. This lexeme appears in medieval Turkic texts in the forms *eyitmek* and *ayıtmak*. It is worth noting that the verb *ayıtmaq* was one of the most actively used verbs in medieval Turkic language monuments. This word is used in “*Codex Cumanicus*” in the phonetic variant *ay / ayt* “to say” [12, s. 171].

Although this lexeme is considered archaic in modern Azerbaijani Turkic, the form *aydırmak* (“to speak, to tell”) is still used in the dialects of the Kurdamir region: “Aydır ki o gızır” [2, p. 22].

It should be noted that the lexeme *ayıtmaq* has been one of the most actively used verbs in the language of medieval Turkic monuments. For modern Azerbaijani literary language, this lexical unit, which has become archaic, has managed to retain its active usage in the dialects of the Kurdamir region in the form of *aydırmaq* meaning “to say, to speak”: “Anasına aydırdı ki, o qızı isseyir” [3, p. 22]. In modern Turkish dialects, it is used in several meanings. Specifically, in the dialects of Afyon, Aydın, Balıkesir, and Çanakkale, *ayıtmak / aytmak* means “to say, to speak, to talk, to explain,” while in the dialects of Muğla, Konya, and Marmaris, it means “to sing a song.” In the Konya dialect, *ayıtmak* is also used with the meaning “to brighten, to whiten”.

In many modern Turkic languages, *ayıtmaq* has retained various phonetic forms with meanings like “to ask” and “to speak.” For example: *eyt* (Uyghur), *əyt* (Başqurt), *tat* (Tatar), *ıyt* (Yakut), *aytır* (Tuvan), *ayt* (Kyrgyz), *qazaq* (Kazakh), *q.qalp* (Karakalpak), *noq* (Nogai), *qum* (Kumyk), *alt* (Altai), *özb* (Uzbek), *türkmen* (Turkmen) [14]. It should be noted that this word, just like in modern Azerbaijani, has fallen out of use in modern Turkish and Gagauz languages, but in modern Turkmen, *ayıtmaq* can also mean “to propose” or “to touch” [16, s. 58].

İlətmək “to deliver, to bring, to carry”:

Bu mal u gənc kim şəh tuhfə itdi
Qamusın Əfsərə Mihrab ilətdi [1, 3276].

Bu peygamı işidüp aqlı gitdi
Xəzinəylə metai u gənc ilətdi [1, 2021].

This archaic verb indicating action has been used thirteen times in the language of the monument. In the language of *Dəhnamə*, however, *iltər* appears in the form “yetər, çatar” [5, p. 114].

In the language of medieval Turkic monuments, the verb *iletmek*, *eletmek*, *iltmek* in its phonetic variants was actively used in the sense of “to carry, to deliver” [10, p. 2048].

In modern Azerbaijani literary language, as well as in its dialects and vernaculars, this lexical unit, which has completely fallen out of use and shifted to the passive vocabulary of the language, is still used in its historical semantics in modern Turkish, such as *iletmek* meaning “to carry, to deliver, to surrender, to transfer.”

İrmək, *irişmək* means “to come, to reach, to arrive, to succeed, to meet.” For example:

Anuñ içün durur çevrən sənün xar
Ki irişməyə saña dəst-i əğyar [1, 585].

İlərdilər bəni bir bustana
Orada qəsir irişmiş asumana [1, 920].

Mübarək zətuğa irişməsin dərd
Altun ayağına irməsün yavuz gərd [1, 1180].

Otur nuş eylə cam-ı ərgavani
Baharı hoş keçür irişmədin dey [1, 3954].

This ancient Turkish word has been used in the language of the monument in eighty-seven verses.

While this word was used in Old Uyghur in different meanings such as *irmək* ‘to soften’, ‘to resist’, ‘to succumb to one's self’, in Kipchak it was used in the sense of *iriş* ‘result’, *irişdür*, *iriştür* ‘to deliver’ [4, p. 97; 11, p. 113].

For modern Azerbaijani literary language, this lexical unit, which has completely become archaic, has been preserved in the Nakhchivan dialects and variants in the forms *irişməx* and *ilişməx* meaning “to reach”: “Səni atun mə:m atıma *ilişmədi* (Ordubad); Sə:n atun mə:m atuma *irişməz* (Shahbuz)” [2, p. 257, p. 260]. In the dialects of Quba and Meghri, *irişmağ* is used in the sense of “to fight, to quarrel”.

This lexeme has preserved its active use in the dialects and variants of Western Azerbaijan, as well as in the dialects of Nakhchivan, Khachmaz and Kuba with a meaning different from its historical semantics - ‘to squint, to laugh with squinting eyes’, ‘to laugh inappropriately, to laugh foolishly’.

It should be noted that this verb is one of the most frequently used verbs in the language of medieval Turkish monuments.

2. Semantic Archaic Words Indicating Action, State, and Movement: **çalmaq** – “to strike, to hit”, **dirilmək** – “to live, to survive”, **dəpmək / təpmək** – “to attack, to strike” etc.

There are several verbs in the language of the monument that, while maintaining their lexicon and phonetic form, have lost one or more of their meanings, narrowed semantically, or acquired different meanings.

Dəpmək / təpmək – “to attack, to strike”:

“Qaranu gecə bir yıl qopdu nagah
Ki dəprədüirdi kuhi şöyle kim gah” [1, 1515].

This word is used in only one verse of the monument. Its semantic meaning of “to attack” is also recorded in the language of the Orkhon-Yenisey monuments [13, s. 267].

In ancient Uighur Turkic, *tep-* meant “to strike, to hit” (Cəfəroğlu, 1968). It should be noted that in medieval Turkic sources, *təpələmək* (“to crush, to kill”), *dəpələnilmək* (“to be killed”), *dəpələşmək* (“to fight, to kill one another”), *depünmək* (“to move violently, to attack”), *depme* (“kick”), and *depmek* (“to attack”) were all used in a broader range of meanings. The original meaning of “to attack” is still preserved in the dialects of the Khanlar region in its phonetic form *təpməx*: “Altı canavariydi, biri təpdi qoyuna” [3, s. 561].

It should be noted that, along with Azerbaijani, the semantic meaning of *dəpmək / təpmək* (“to attack, to strike”) has fallen out of use in many other modern Turkic languages. In Turkmen, *depqilemek* means “to kick, to trample, to strike.” In modern Gagauz, the verb *tepişmee* (“to stomp”) is derived from the root *dep-* / *təp-* [8, s. 241].

Conclusion:

As a result of the decline in the use of these old words in everyday communication and the emergence of synonyms over time, most of these terms gradually lost their functional role and became part of the archaic lexicon. However, among the words found in the language of “Jamshid and Khurshid” masnavi, some verbs stand out as they reflect the essence of Turkic languages. Except for the verbs that have become passive and entered the archaic layer of the language, every verb found in the lexicon of Damshid and Khurshid is still actively used in modern Turkic languages.

An analysis of the vocabulary of “Jamshid and Khurshid” reveals that a significant number of lexical units of Turkic origin have not undergone significant phonetic, lexical or semantic changes. These words retain both their form and meaning, continue to form part of the basic vocabulary of modern Turkic languages, and are seamlessly integrated into contemporary usage. This shows the continuity and permanence of certain linguistic elements over time.

At the same time, part of the vocabulary of the monument has become passive and archaic at the literary linguistic level of Turkic languages. However, these words continue to exist in dialects and regional varieties where they continue to carry their historical meanings. In these dialects they are still actively used in their original meaning, providing a link with the past and preserving the linguistic features of earlier periods.

Additionally, some words, although they have preserved their phonetic structure, are used with different meanings in modern Turkic languages. These semantic shifts reflect the dynamic nature of language, influenced by cultural, social, and environmental changes over time. Despite these shifts, the original meanings of these words can often still be traced, providing insight into their historical context while illustrating the adaptability of language.

In conclusion, the language of the masnavi “Jamshid and Khurshid” provides valuable information about the development of Turkic languages, showing both the continuity of certain lexical elements and their changes over time. Some words have remained in the lexicon of modern Turkic languages, while others have been lost or transformed, but they still carry a rich historical significance, especially when studied in the context of dialects and regional vernaculars.

References:

1. Ahmedi. Cemşid ü Hurşid. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Nadir Eserler Kütüphanesi, Türkçe yazmalar bölümü, – № 921.
2. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti. tərt. ed. AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu. Ankara: Kılıçaslan Matbaacılık Ltd, c. 1. A-L. 1999. 374 s.
3. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti. tərt. ed. AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu. Ankara: Kılıçaslan Matbaacılık Ltd, c. 2. M-Z. 2003. 653 s.
4. Caferoğlu, A. Eski Uygur Türkçesi sözlüğü. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası, 1968. 320 s.
5. Dastani Öhməd Harami. Bakı: Şərq-Qərb, 2004. 119 s.

6. Divanü Lügat-it-Türk” Tercümesi. terc. ed. B.Atalay. Ankara: Türk Tarih Kurumu, c.1. 1985. 530 s.
7. Divanü Lügat-it-Türk” Tercümesi. terc. ed. B.Atalay. Ankara: Türk Tarih Kurumu, c. 2. 1985. 366 s.
8. Gaydarci, G.A., Koltsa, E.K., Pokrovskaya, L.A. Gagauz Türkçesinin sözlüğü. Ankara: Kültür Bakanlığı, 1991. 284 s.
9. XIII yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla tarama sözlüğü. Ankara: Ankara Üniversitesi, c. 2. C-D. 996. 1381 s.
10. XIII yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla tarama sözlüğü. Ankara: Ankara Üniversitesi, c. 3. E-İ. 1996. 2142 s.
11. Kıpçak Türkçesi sözlüğü. haz. R.Toparlı, H.Vural, R.Karaatlı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay., 2007. 338 s.
12. Quliyev, İ. “Codex Cumanicus” və kuman dilinin leksikası. Bakı: “Elm və Təhsil”, 2023. 208 s.
13. Rəcəbov, Ə. Ə. Orxon-Yenisey abidələri. Bakı:Yazıçı, 1993. 345 s.
14. Древнетюркский словарь. В.М.Наделяев (и др.). Ленинград:«Наука», 1969. 715 с.
15. Егоров, В.Е. Этимологический словарь чувашского языка. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1951. 355 с.
16. Мухамедова, З.Б. Исследования по истории Туркменского языка XI-XIV вв. Ашгабат: Ылым неширяты, 1973. 234 с.

UDC 821.512.161.09

KAMBUR ROMANINDA MÜZİK VE VAROLUŞ DİYALEKTİĞİNİN FENOMENLERİ

Karaca Şahika

Prof. Dr./ Turkish Language
and Literature

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: sahika.karaca@ogu.edu.tr

orcid id: 0000-0003-2164-7551

Abstract. Literature has an important function in questioning and making sense of the process of human existence. Şule Gürbüz's novel *Kambur* (1992), written when she was only eighteen years old, is a remarkable work in which the relationship between body, existence and music is described in a striking language. The novel is a grotesque narrative in which Hunchback, who has a grotesque body in the social sphere, tells the last two hours of his last two hours when he goes to his own funeral, just like his body. Hunchback carries his hunchback and his existence as a burden in the novel. He endures this burden and the boredom of existence with music.

In *Kambur*, the physical condition of the protagonist expresses an excess in the symbolic sphere. Feeling excluded from the symbolic world by the gaze of the other, Kambur turns to the sphere of existence with violence and anger. Hunchback tries to end his grotesque body and grotesque existence by setting out to attend his own funeral. While Kambur associates music with the sphere of existence, he also sees it as a tool to endure his existence. Therefore, in the novel, music, grotesque body and existence are presented in an intertwined narrative and the restlessness of the human being located in the symbolic field is expressed.

Keywords: *Kambur*, Existence, Music, Grotesque Body.

Giriş. Çağdaş edebiyatımızın önemli yazarlarından son dönemlerde ismini sıkça duymaya başladığımız Şule Gürbüz, henüz 18 yaşındayken ilk romanı *Kambur*'u (1992) yayımlamıştır. Roman, toplumsal alanda grotesk bir bedene sahip olan Kambur'un, kendi cenaze törenine gittiği son iki saatinin anlatıldığı tıpkı bedeni gibi groteskleşmiş bir anlatıdır. Sigmund Freud'un

Uygarlığın Huzursuzluğu isimli eserinde “yaşam ölüme doğru giderken göz kırpmalarından ibarettir” cümlesinden de anlaşıldığı üzere *Kambur* romanında kendi ölümüne giderken varoluşunun yükünü sırtında taşıyan Kambur’un yaşam-ölüm diyalektiği bir yaranın acı vermesi gibi anlatıya sızmıştır.

Kambur romanda kamburunu ve varoluşunu bir yük olarak taşır. Bu yüke, varoluşun sıkıntısına ise müzikle katlanır. Müzik antik dönemden itibaren şiir, metafizik, eğitim, siyaset, matematik, tıp, kozmoloji, din, etik, astronomi gibi pek çok alanda araştırma konusu olmuştur. Muharrem Hafız, *Müzik ve Felsefe* isimli çalışmasında dünyanın düzenli bir yapıya sahip olduğu düşüncesinin insanlık tarihi boyunca birçok kültür tarafından paylaşıldığını ve bu düşüncenin ifade ediliş biçiminin kültürlerin ayırt edici bir özelliği olduğunu söyler. Düzenli bir bütün olarak değerlendirilen evren anlayışı da müzikal armoniyle iç içedir [5, s. 12]. Evrendeki karşıt unsurların müzikal ve kozmik armoniyle ‘bir araya getirildiği’ fikrini felsefe tarihinde ilk defa en etkili biçimde savunan filozof Pisagor ve pisagorculuk akımıdır. Sonrasında ise Aristoteles, Platon, Aristeksenos gibi filozoflar Pisagor’un başlattığı müzik-kozmoloji ilişkisi üzerine fikirlerini geliştirerek devam ettirmişlerdir. İslam felsefe tarihinde ilk filozof olarak bilinen Kindî de bir ilim olarak müziğin teorik ve pratik yönleriyle ilgilenmiş ve âlemdeki düzenle müzikte âhenk arasındaki ilişkiyi araştırmıştır [5, s. 49]. Görüldüğü üzere kozmosun ritmi ile müzik arasında antik çağlardan itibaren ilgi kurulmuştur. Müziğin insan ruhuyla kurduğu ilişki sanat ve edebiyata da yansımıştır. Edebiyatta müziğin görüngüleri metnin yapısı ve söylemi üzerinden takip edilebilmektedir.

Kambur romanında da kahramanın groteskleşmiş bedeni üzerinden yansıyan müziğin görüngüleri dikkat çekmektedir. Mihail Bahtin abartı, şişirmecilik ve aşırıya kaçmanın genelde grotesk biçimin temel özelliklerinden olduğunu ifade eder [1, s. 316]. *Kambur* romanında da kahramanın fizikî durumu simgesel alanda bir aşırılığı ifade eder. Simgesel dünyadan ötekini bakışıyla dışlandığını hisseden Kambur varoluş alanına şiddet ve öfkeyle yönelir. Romanın ilk sahnesinde Kambur ağaçlar ve çalılıklar içinde yürümeye başlar: “Bu kır yolu ne kötü olurdu geceleri; gölgeler yok mu – ne kadar üstüne yürüse o kadar kambur... Bir bulantı geçti Kambur’un içinden. Bir ot koparıp çiğnedi; ama, en yabani, en uzun, en kart olanı seçtiğinden, dili törpüledi. Hırsla kalemini çıkarıp, ceketinin sol tarafındaki astarına, ‘Otlar, dünyayı bu hale getirenler – 8 numara’ diye yazdı. Evet, az kalmıştı; bir ağacın gölgesini de tekmeleyip bahçesine vardı.” [4, s. 5 - 6] Kambur’un dış dünyaya bakışı ağaçların gölgesini bile tekmelediği olumsuz bir imgelem üzerinden verilmiştir. Ancak kendi bahçesine vardığında çileklerini sulayıp, tozunu alması ve cebinden aynasını çıkarıp çileklere tutup gülümsemesi dış dünyadan kopukluğunu göstermektedir. Burası onun dış dünyadan uzak adeta gizli bahçesidir. Sonrasında fırıncı ile arasında geçen diyalog yine onun ötekine olan öfke ve şiddetini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Fırıncı Kambur’u görünce, “Baston ekmek, uzun ekmek...” diye bağırmaya başlar. Bunun üzerine Kambur’la fırıncı arasında şöyle bir konuşma geçer:

“-Ben eşek miyim? dedi Kambur.

-Yoo ... dedi fırıncı.

- Sen mi eşeksin?

.....

- Peki bu anırtı nereden geliyor?

Biraz yaklaştı. Hava sıcak. Cebinden bir bıçak çıkarıp fırıncının karnına sapladı. Durdu.

Yürümeye devam etti. Cenazeye daha iki saat vardı.” [4, s. 7]

Görüldüğü üzere Kambur’un ötekini bakışını yok etmeye çalıştığı görülmektedir. Toplumsal alanda özneleşme süreci ötekini bakışından yansıyan imge üzerinden kurulur. Kambur grotesk beden imgesini ötekini bakışında sezdiği an bu bakışı yok etme/öldürme isteği içerisine girmektedir. Dolayısıyla ötekine şiddet uygulaması aslında kendine uyguladığı şiddettir. Romanda Kambur’un şiddet eğilimi yaşadığı bir anda duyduğu müzik sesi çocukluğunda annesiyle arasında geçen bir olayı hatırlatır. Kambur’un hayata karşı bu olumsuz tavrında çocukluk döneminde annesiyle yaşadığı bu olumsuz durum varlığa ve varoluşuna dair öfke ve şiddet duymasına neden olmuştur. Kambur bir dükkânın camını parçalamayı aklından geçirir ancak etrafındaki insanlardan

çekinir ve içinden geçeni yapmayı başaramaz: “Her yer insan doluydu, her yer; her bakışsızlığı bir gövde kırıveriyordu.” [4, s. 7]. Bu cümleden de anlaşıldığı kadarıyla “bakışsızlık” öteki tarafından değer görmemeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla Kambur groteskleşen bedeniyle öteki tarafından aynalanmamaktadır. Bahtin, groteskte hoşnutsuzluk, imgenin gerçekleşmesi mümkün olmayan olanaksız doğasından kaynaklanır [1, s. 318] diyerek grotesk-imge diyalektikliğine vurgu yapar. Kambur’un da toplumsal alanda onaylanmamasına öfke ve şiddetle tepki vermesi göstermektedir ki ötekinin bakışından yansı(ma)yanlarla imgesinin oluşmaması simgesel alandaki varoluşunu belirsizleştirmektedir. Kambur bu bakışsızlığa öfkelenirken kendi kendine söylenmeye başlar: “Ne yaşam ki en yakın yerdeki tozlara ne uzaklığı gökyüzünün ne güneşten kaçınma ...” [4, s. 7] Bu cümleden de anlaşıldığı kadarıyla Kambur’un söylemi parçalanmaya başlamıştır. Çünkü kurduğu bu cümle bütünlüklü bir anlam alanına sahip değildir. Nitekim romanın ilerleyen bölümlerinde, “Nasıl paramparça bir gökyüzüydü bu böyle... Bu konuda iki yüz sayfalık bir kitap yazabileceğini düşündü. Yalnızca ilk sayfaya “GÖKYÜZÜ PARAMPARÇADIR, BÜTÜN DEĞİL” diye yazacaktı.” [4, s. 9] Görüldüğü üzere Kambur varoluş alanını da parçalı algılar. Onun hem varoluş hem de varoluşu kuran söylem alanını parçalaması ötekinin bakışsızlığına maruz kalmasındandır. Dolayısıyla grotesk bedeniyle Kambur’un dili de groteskleşmeye başlamıştır. Romanda Kambur’un ilk bakışsızlığa maruz kalması/aynalanamaması ise annesiyle gerçekleşir. Kambur dükkânının camını kırmayı hayal ederken kulağına bir müzik sesi gelir. Duyduğu bu müzikle geçmişe döner:

“Kulağına bir müzik sesi geliyordu. Yıllar öncesinin sıcaklığında (eskiden hep sıcaktı) inatla kontrbas çalmak istemişti. Annesi hemen alaya dönüşebilecek bir hüznle ‘Büyüyünce...’ demişti. Bir şey demeden evden çıkmış, bu müzik aletini ilk kez gördüğü dükkâna gitmiş, satıcıya fiyatını sormuştu. Adam arkasını döner dönmez de, elindeki şişeden benzini kontrbasın üzerine döküp bir de kibrit çakmış, fırlayıp gitmişti dükkândan. ‘Hala çalarım kontrbası; hem de iyi çalarım. Kimse benim çıkardığım o alev çıtırtili sesleri çıkaramaz bu aletten.’” [4, s. 7-8].

Görüldüğü üzere duyduğu müzik annesiyle geçmişinde yaşadığı bir travmasını hatırlatmıştır. Annesinin kontrbas çalma isteğini hüznle karışık bir alayla “Büyüyünce” diyerek cevaplaması Kambur’un annesinin gözünde aynalanamamasını dolayısıyla da büyüyememesini beraberinde getirmiştir. Çocuk annenin gözünde aynalanarak kendilik bilincine sahip olur. Anneden kopuş da böylece başlar. Bu kopuşla özneleşme sürecine girmeye başlayan çocuk dilin/söylemin alanına girer ve simgesel alana adapte olur. Ancak Kambur’un annesiyle olan travmatik ilişkisi simgesel alana adapte olamamasını beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla annesinin onaylamadığı kontrbası yakarak yok etmeye çalışmıştır. Aslında Kambur’un yok etmek istediği kendi bedenidir. Nitekim kahramanın kendi cenazesine gitmek üzere yola çıkması da hâlâ anneyle yaşanan bu travmanın devam ettiğini göstermektedir. Kambur’un anneyle olan travmatik ilişkisi onun eros-thanatos/arzu-ölüm çatışmasında thanatos/ölüm odaklı olmasına sebep olmuştur. Nitekim Joan Copjec anne kaybını bu eksenle değerlendirir: “Bu unutulmaz ama ebediyen kayıp şey meselesinin kalbinde sadece bir düşünce imkânsızlığı değil, bir varlık boşluğu da buluruz. Mesele başlangıçtaki anneyi düşünemiyor olmamdan ibaret değildir; onun kaybı varlıkta bir delik açar. Ya da, annenin temsilden veya düşünceden kaçtığı filan yoktur, daha ziyade beni ona bağlayan jouissance kaybolmuştur ve bu kayıp tüm varlığımı kurutur.” [2, s. 45]. Kristeva da anneden kurtulmanın, sembole ulaşmak için olmazsa olmaz şart haline geldiğini belirtir [6, s. 169]. Çünkü hiç doldurulamayacak olan bu boşluğun doldurulma çabası libidinal yaşam enerjisini/arzu-yu ortaya çıkarır. Alenca Zupancic, ‘Şey/Anne/Jouissance’ı birbiriyle ilişkilendirerek öznenin ancak ‘Şey’i öldürdükten sonra sembolikteki kendine uygun, yasal yerine erişebileceğini belirtir [6, s. 209]. Böylece simgesel alana giriş gerçekleşir. Ancak öznenin kurulumunu sağlayan bu boşluk aşkınsaldır ve fenomenal alanda bir gedik oluşturur. Bu gedik negatif diyalektik üzerinden varoluşun devamını sağlar. Çünkü simgesel alanının kurulumunu sağlayan bu gedik/eksiklik insanın tinsel ve arzulayan varlıklara dönüşümünü gerçekleştirir. Romanda Kambur’un kendi cenazesine doğru yürüyüşü ise yaşama dair arzulamasını kaybettiğini göstermektedir. Kambur’un annesiyle çocukluğunda yaşadığı bu travma “anne kaybı”na neden olmuştur. Bu kayıp ise arzulamayı yok eder. Copjec, temsilin, doğası gereği

Şey'in varlığını yakalamayı başaramadığını, dolayısıyla Şey'in temsil için erişilmez olduğunu söyler. Dile ve dolayısıyla düşünceye erişim kazandığımızda, anne Şey olan o varlığa erişimi kaybederiz. Ancak Şey'in veya kayıp jouissance'ın unutulmazlığının nedeni geride bir iz bıraktığındandır [2, 47, 48]. Lacan da bu basmakalıp imgeden kopar ve aksine anneyi bir boşluk, bir oyuk olarak kavramlaştırır. Lacan'ın gerçekleştirdiği kavramsal müdahalede asıl mesele şu gibidir: Anne ne zaman tümüyle dolu bir kap olarak çizilse, bir ötenin veya başka-yerin, öznenin sürülmüş olduğu ve sonrasında geri dönmek için uğraştığı bir haz cennetinin temsilcisi haline gelmektedir [2, s.108]. Kambur'un annesinde aynalanamaması annesinin haz cennetine dönüşümünü engellemiş dolayısıyla da eros-thanatos/arzu-ölüm çatışmasında erosun/arzunun yok olmasıyla varoluşun gerilimi ortadan kalkmıştır. Bu ise yaşamdaki akışkanlığı durdurur, yaşamı donuklaştırır. Kambur da grotesk bedeni ve groteskleşen varoluşunu kendi cenaze törenine katılmak için yola çıkararak sonlandırmaya çalışır. Kambur akşamüzeri cenaze yerine gelir.

“Cenazede müzik... Bir ölüye yapılacak tek şey. Ölen kim ise, onun yaşamının müziği cenazesinde çalınmalı, diye düşündü. Çünkü insana doğumundan ölümüne dek bir müzik eşlik eder. Kimi insanların, hareketli ve neşeli; kimilerinin ise durgun ve ara sıra coşkun oluşu, kafalarındaki müziğe ister istemez uymak zorunda oluşlarındandır. Dengesiz bir yaşamda suç, o kimsenin müziğindedir - ne yapsın; tabii, bir yaptığı öbürüne uymaz. İşte bu uyuma uyumsuzluk denmesidir, kötü olan.” [4, s. 14]

Kambur varoluşun ritmiyle cenazede çalınacak müziğin ritmini örtüştürür. Varoluş alanındaki müziğin hareketli olması akışkanlık ve oluş hâlinde olmayla ilgilidir. Nitekim Kambur'un kontrbas çalma isteği bu müzik aletinin yaylı çalgılar ailesinin en kalın sesli müzik aleti olması da düşünülürse varoluş alanına kalın bir sesle yani ötekinin kendisini fark edebileceği bir sesle girmek istediğini göstermektedir. Ancak annesinin “Büyüyünce” demesiyle bu isteği sönükleşir ve ötekine şiddet uygulamaya başlar. Varoluş alanındaki müziği ise tıpkı bedeninin grotesk/uyumsuz olması gibi uyumsuzdur. Kambur sözlerinin devamında varoluş ve müzikle ilgili görüşlerini şöyle verir: “Müzikte bir dakika, yaşamın bir yılına denk gelir. Kalın mi notası, palet olarak uzun süre çalınırsa, insanın o yıllar da hiçbir şey yapamadan çakılıp kalması, işten bile değildir. Solo kısımlara geçildiğindeyse, insana bir hareket gelir; kimilerine bir kez, kimilerine ise durmadan ya da hiç.” [4, s. 14]. Görüldüğü üzere yaşamın ritmiyle müziğin ritmi örtüştürülmüştür. Ölen kişinin cenazesinde yaşamıyla uyumlu müziğin çalması onun hayatı hakkında cenazeye gelenlerin bilgi sahibi olmasını sağlayacaktır:

“Cenazede bu müziği dinleyen, o insanın ağrılarını, kıpırdayamazlığını, nedensiz heyecan ve coşkularını anlayabilir; hiçbir şeyi gereksiz bulmaz. Nasıl yaşadığı ancak bu şekilde öğrenilebilir. Neden uzun ya da kısa yaşadığı da; müzik bittiğinde her şey biter çünkü. Nasıl öldüğümüz finalinde belli olur; sancılar ağır ağır tekrarlanarak mı, hiç biteceği yokken noktalanarak mı -en kötüsü bitip bitmediği belli olmadan mı... işte burada ne konuşma yapılır ne başka bir şey. Üst kata çalacak olan kimseler çıkar; alt katta dinleyiciler bulunur. Müzik bittiğinde, kalabalık sessizce dağılır. Yorgundur... herkes yorgundur bunca sözden sonra.” [4, s.14-15].

Kambur müziği bir yandan varoluş alanıyla ilişkilendirirken diğer yandan varoluşuna katlanabilmek için bir araç olarak görmektedir. “Müzikten uzaklaşmak, zamanı hızlandırmak, bir şakayı daha anlamak için çalışıyordum kontrbası. (Yaşama katılmamak için yaşamak gerektiği gibi.) Yoksa müzik, şakadan başka bir şey değildir, ve sol anahtarının açabileceği bir kapı yoktur. Yanlış bir anahtar atılmış yeryüzüne -yıllarca kurcalar, her deliğe sokar, ve hiçbir yere uymadığını görürsünüz.” [4, s. 81-82]. Kambur kontrbas çalarak hayatı, dolayısıyla ölüme doğru gidişi hızlandırmak peşindedir. Yaşama katılmadan yaşamak, yani ötekinin bakışsızlığına maruz kaldığı için yaşamı bir an önce tüketmek isteği içerisinde. Bunun için de günde 7-8 saat kontrbas çalmaktadır. Kambur günde 1-2 saat çalsa belki müziği sevebileceğini düşünmektedir. Ancak bir an önce anlamdan kurtulup anlamsızlığa ve hiçliğe ulaşabilmek için kontrbas çalmaktan kurtulamamıştır. Nitekim Kambur müziği varoluşa katlanmak için bir araç olarak gördüğünü şöyle dile getirir:

“Bazen hoşça vakit geçirdiğimi inkâr edemem; ama bunlar, çalarken elimdekini silah yerine koyduğum ve ne çaldığımı söyleyemeyecek kadar daldığım anlardır -ki bunun da müzikle bir ilgisi yoktur. Yani, müzikle başlayıp, bunu unutacağınız bambaşka yerlere gelmek; müziği yalnızca başlangıç noktası olarak görmek. Müziği sevmenin de tek yolu, ona inanmamak ve durmadan ihanet etmektir. Uzatmaya gerek yok - benim bütün gün kontrbas çalmamla, başka birinin sabahtan akşama dek içmesi aynı şeydir. Amaç da amaçsızlık da aynıdır: uyuşmak, daldırmak, zamanın daha kolay geçmesi, daha hoş görebilmek ya da daha çok acı duymak - çenenin düşmesi; yanıt beklemeksizin saatlerce konuşmak ... Müzik beni hiç avutamadı; ama artık, oyalayamıyor da. Kafamda kırk tilki var [4, s. 82-83].

Kambur varoluşunu yük olarak gördüğü gibi varoluşuna katlanmak için araçsallaştırdığı müziğe de inanmamaktadır. Nitekim romanda sol anahtarının hiçbir kapıyı açmadığını ifade ederek simgesel alanı olumsuzlar. Dolayısıyla ölüme karşılık haz alanında kahramana eşlik eden müzik de romanın sonunda bu işlevini kaybetmiştir. Tıpkı varoluşuna dayanamadığı gibi müziğe olan inancını da kaybetmiştir. Tabi burada ötekinin hayatında olmayışıyla içsel boşluğu çok büyük olan Kambur, müzikle de bu boşluğu doldurmasının imkânsız olduğunu farkındadır. Dolayısıyla doldurulamayan boşlukla grotesk imgesi dolayısıyla Gerçeğiyle yüzleşmiştir. Bu ise varoluşunu “hiç”e indirgemesine neden olmuştur ve artık müzik de bu hiçliğe hizmet etmelidir. Nitekim artık müzik de onu simgesel alanda oyalayamaz ve kendi cenaze müziğini de kendisi çalar: “Evet çiçeğim geldi; cenazeme yetişmeliyim - ölü bekletilmez. Geldim işte. Benim yaşamımın müziği de çalınmalı; hem de hatasız. Bunu kimse beceremez - bari ben çalayım. - iki vuruşluk es... - Evet, güzel mi, anladınız mı? - Hey Tanrım! Neyse; bir daha çalışıyorum - bu son ama... - iki vuruşluk sus... [4, s. 91]. Romanın sonunda ise “Deli olduğumu mu sanıyorsunuz? Nerden anladınız?” [4, s. 92]. diyerek gerçeklik alanını yapı bozumuna uğratar. Çünkü Kambur Gerçeğin kenarına kadar gelmiştir. Delilik tam da burada ortaya çıkar. Bedenin ve varoluşunun groteskleşmesi ise romanda Gerçeğin görünümünün serbestçe dolaşmasına izin vermiştir.

Sonuç

Şule Gürbüz *Kambur* romanında beden, varoluş ve müzik ilişkisinin çarpıcı bir dille anlatmıştır. Roman, grotesk bir bedene sahip olan Kambur’un, kendi cenaze törenine gittiği son iki saatinin anlatıldığı tıpkı bedeni gibi groteskleşmiş bir anlatı olmasıyla oldukça dikkat çekicidir. Kambur romanda grotesk bedeninden kaynaklı ötekinin bakışsızlığına maruz kalmıştır. Romanda bu ilk bakışsızlık annesinin gözünde onaylanmaması nedeniyle ortaya çıkar. Daha sonra da bu kökensel bakışsızlık romana yayılır. Bu sebeple Kambur ötekinin gözünde onaylanmamasından duyduğu varoluşsal sıkıntıya müzikle katlanır. Ancak bu bakışsızlık zaman zaman Kambur’un simgesel alanda öfke ve şiddete yönelişini de beraberinde getirir. Kambur’un romanın başlangıcından itibaren kendi cenazesine gitmek için yola çıkması da bu bakışsızlığa verdiği tepkidir. O bedenini yok ederek kendisi için anlamsızlaşan varoluşunu sonlandırmak ister. Romanda müzik de Kambur’un varoluşuna katlanabilmek için sığındığı bir sığınak/araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple müziğin ritmi tıpkı Kambur’un öfke ve şiddete meyli gibi yüksek bir tınıdadır. Ancak romanın sonunda müzik de onun varoluşunun anlamsızlığına/hiçliğine eşlik edemez ve Kambur deliliğin sınırına gelir. Dolayısıyla romanda groteskleşen beden imgesi üzerinden hiçlik ve hiçliğin dolayımında Gerçek’le yüzleşme çarpıcı bir üslupla ortaya çıkmıştır.

Kaynakça:

1. Bahtin, Mihail [2019]. *Rabelais ve Dünyası*, (Çev. Çiçek Öztekin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
2. Copjec, Joan [2015]. *Tut ki Kadın Yok*, (Çev. Barış Engin Aksoy), İstanbul: Encore.
3. Dolar, Mladen [2013]. *Sahibinin Sesi*, (Çev. Barış Engin Aksoy), İstanbul: Metis.
4. Gürbüz, Şule [2024]. *Kambur*, İstanbul: İletişim.
5. Hafız, Muharrem [2022]. *Müzik ve Felsefe, Klasik Dönem İslam Filozlarının Müzik Felsefeleri*, İstanbul: Klasik Yayınları.

6. Kristeva, Julia [2015]. *Melanie Klein Delilik Yahut Acı ve Yaratıcılık Olarak Ana Katli*, (Çev. Ayşegül Demir), İstanbul: Pinhan.
7. Zupancic, Alenka [2010]. *Gerçeğin Etiği*, (Çev. Ahmet Süreyya Özcan), Ankara: Epos.

UDC 81'373.7[811.512.161:811.512.162]

AZƏRBAYCAN VƏ QAQAUZ DİLLƏRİNDƏ FRAZEOLÖGİZMLƏR VƏ ONLARIN LİŇQVOKULTUROLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Getibe Mahmudova

Asoss.prof.

AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu

Türk Dilləri Bölümü

Azərbaycan/Bakı

e-mail: dr.gatibe@gmail.com

orcid id: 0000 0001 9898 9002

Abstract. Phraseologisms are interesting language units closely related to the history, culture and ethnography of each nation. Linguistic features of phraseologisms in Azerbaijani and Gagauz languages are a noteworthy research area in this regard. Although both peoples are Turkic-speaking, there are both similarities and differences in their phraseology. Different nuances are observed, especially in expressions related to religion. This study analyzes the common and different features, origin and structure of phraseologisms in the Azerbaijani and Gagauz languages. The cultural, historical and religious factors behind phraseologisms, as well as the role of these phrases in the worldview of peoples, are investigated. At the same time, the influence of cultural differences on phraseology and phraseological units in folklore are studied. The influence of orthodox Christianity and Islamic belief systems on phraseology is also the focus of research. As a result of this research, it was possible to build cross-linguistic cultural bridges and apply the acquired knowledge in the field of teaching and translation.

Key words: *Azerbaijani language, Gagauz language, phraseology, linguistic and cultural features, etc.*

Giriş. Dildəki frazeologizmlər ən maraqlı dil vahidləri sayılır. Frazeologizmlər birbaşa xalqın tarixi, mədəniyyəti, etnoqrafiyası ilə bağlı ifadə birləşmələridir. Azərbaycan və qaqauz dillərində frazeologizmlər və onların linqvokulturoloji xüsusiyyətləri mövzusu dilçilik, mədəniyyət və folklor sahələrində olduqca maraqlı və əhəmiyyətli bir araşdırma sahəsidir. Azərbaycan və qaqauz xalqları türkdilli xalqlardır. Onların ortaq mədəniyyəti, adət-ənənələri olduğu kimi fərqli cəhətləri də mövcuddur. Fərqli cəhətlər əsasən dinlə bağlı frazeoloji vahidlərdə əks olunur. Bir-birlərindən kifayət qədər uzaq coğrafiyada yaşayan hər iki xalqın dilindəki frazeologizmlərdə fərqli nüansların olması təbii bir haldır.

Azərbaycan və qaqauz dilindəki frazeologizmlərdə fərqlər mədəniyyət fərqləri səbəbindən meydana çıxır. Bu fərqlərdən ən böyüyü din fərqidir ki, bu da frazeologizmlərdə əks olunur. Azərbaycan dilindəki frazeoloji birləşmələrin müəyyən böyük qisminə islam dinin təzahürlərini hiss etmək mümkündür: Məsələn, "**Allaha şükür**" - Yaxşı bir vəziyyətə və ya nəticəyə görə minnətdarlıq ifadəsi. Məsələn: "İşim yaxşı gedir, Allaha şükür." **İmamın arxasında** - Birinin liderliyinə və ya rəhbərliyinə tabe olmaq, onun izini izləmək (1, s.290). Məsələn: "Bizim komandamız rəhbərin arxasında, ona görə hər şey yaxşıdır." **Hər şeyin bir hikməti var** - Allahın hər işində bir hikmət (gizli məqsəd) olduğu inancı. Məsələn: "Oğlumun xəstələnməsi də bir sınaqdır, hər şeyin bir hikməti var."

1. **Namaz qılmaq** - Allah qarşısında dua etmək, ibadət etmək. Məsələn: "O, hər gün səhər namazını qılır."
2. **"Xeyir-dua vermək"** - Kişi və ya qadın üçün Allahdan yaxşılıq və bərəkət arzulamaq. Məsələn: "Biz də sənə xeyir-dua veririk, müvəffəqiyyətlər diləyirik."
3. **Allahın işinə qarışmaq** - Allahın işlərinə müdaxilə etmək, onun iradəsini anlamamaq. Məsələn: "Bu məsələdə heç kim Allahın işinə qarışa bilməz." [1, s.100].
4. **Peyğəmbərin adı ilə** - Bir işə başlamaq, Allahın razılığını qazanmaq niyyəti ilə. Məsələn: "Peyğəmbərin adı ilə bu məsələyə başlayaq."
5. **Haram iş** - İslam dini baxımından qadağan olunmuş, günah olan iş. Məsələn: "Bu iş haramdır, belə şeylərdən uzaq durmalısan."
6. **İmanını itirmək** - Dini inancını və etibarını itirmək. Məsələn: "O, çox vaxt imanını itirmişdi, amma sonra Allahın yolu ilə geri döndü." [1, s.290]
7. **Sədəqə vermək** - Kasıb və ehtiyacı olanlara yardım etmək, Allah üçün xərc etmək. Məsələn: Hər birimiz sədəqə verməliyik ki, Allah bizə rəhmət etsin. Bu frazeologizmlər, islam dininin əsas prinsiplərini, dini ibadətləri və Allahın iradəsini həyatın müxtəlif sahələrinə tətbiq edən ifadələrdir. Bu cür frazeologizmlər həmçinin cəmiyyətin dini və mənəvi anlayışlarını əks etdirir.

Bildiyimiz kimi qaqauzlar əsasən xristianlığın pravoslav məzhəbinə mənsubdur. Bu, onların dini inanc sistemini təşkil edir və onlar xristianlığın ənənələrinə, mərasimlərinə və dini bayramlarına əməl edirlər. Qaqauzların əksəriyyəti rus pravoslav kilsəsi ilə əlaqəlidir, amma bəzi bölgələrdə onların özlərinin pravoslav kilsə quruluşları da mövcuddur. Qaqauzların çoxu, xüsusilə dini bayramları və mərasimləri, kilsə xidmətləri ilə əlaqəli şəkildə qeyd edir. Qaqauzların bu dini mənsubiyyəti onların dilində yaşayan frazeologizmlərdə öz əksini tapır. Nümunələrə nəzər salaq

Bundan əlavə, qaqauzlar özlərinin **dini və mədəni kimliklərini qorumaq** üçün dini təcrübələrdə xüsusi ənənələrə sahibdirlər, məsələn, toylar, dəfn mərasimləri, bayramlar və digər rituallar sırasında xristian ənənələrini izləyirlər.

Qaqauz dilində xristian dini ilə bağlı frazeologizmlər dini inancların və mədəniyyətin dərin təsirini əks etdirir. Bu ifadələr adətən Bibliya hekayələrinə, dini ənənələrə və xristianlıqla bağlı anlayışlara əsaslanır. Aşağıda bu mövzuya aid olan bəzi frazeologizmləri təqdim edirəm:

1. **Tanrıya dua etmək** – Çətin vəziyyətdə yardımı Tanrıdan istəmək.
2. **İnancını taş gibi korumak** – Dinə olan inamını itirməmək, möhkəm saxlamaq.
3. **Haçını taşımak** – Həyatın çətinliklərini və ya öz taleyini qəbul etmək.
4. **Tanrının izinde yürümək** – Düzgün və dinə uyğun bir həyat sürmək.
5. **Göklere el açmak** – Yardım üçün Tanrıya dua etmək.
6. **İsa'nın yolunda gitmek** – Xristian dəyərlərinə və əxlaqına uyğun hərəkət etmək.
7. **Cennet kapısını çalmak** – Ölüm zamanı Tanrının mərhəmətinə sığınmaq.
8. **Günahını yıkamak** – Tövbə etmək və günahlardan təmizlənmək.
9. **Şeytanın işine bulaşmak** – Günaha batmaq və ya pis bir iş görmək.
10. **Kiliseye gitmek** – Dinə uyğun şəkildə öz borcunu yerinə yetirmək.

Bunların içərisində elə frazeologizmlər var ki, qaqauz xalqının dərin dini inanclarını və xristianlıqla bağlı gündəlik həyatlarını əks etdirir.

"İsa'nın yolunda gitmek" frazeologizmi qaqauz dilində dərin mənalı dini ifadələrdən biridir və birbaşa xristian dininin mərkəzi fiquru olan İsa Məsihlə bağlıdır. Bu ifadə, **İsa Məsihin öyrətdiyi dəyərlərə, əxlaq normalarına və həyat tərzinə uyğun yaşamaq** deməkdir. Bu, dürüstlük, mərhəmət, sevgi, bağlılaşma, təvazökarlıq və insanlara kömək etmək kimi xristian dəyərlərini həyatına tətbiq edən insanlara aiddir. **Simvolik anlamı budur ki**, ifadə həm mənəvi, həm də gündəlik həyat tərzini əhatə edir. "Yol" leksik vahidi burada həyat yolunu və doğru davranışları simvollaşdırır. "Gitmek" isə bu yolda davam etmək və doğru istiqamətdə hərəkət etməyi bildirir.

Qaqauz dilində dəfn mərasimi ilə bağlı frazeologizmlər xalqın ənənəvi inanclarını, dini və mədəni dəyərlərini əks etdirir. Bu ifadələr adətən həyatın sonu, axirət həyatı və mərasimlərlə əlaqəli mənalara ehtiva edir. Aşağıda bu mövzuyla bağlı frazeologizmlərdən nümunələr təqdim edirik:

Haç çıxararaq uğurlamaq – Mərhumu xristian ənənələrinə uyğun şəkildə dəfn mərasimində dua ilə yola salmaq.

Qaqauz dilində **"Haç çıxararaq uğurlamaq"** ifadəsi, xristian dini ənənələrində çox mühüm bir məna daşıyır və mərhumun axirətə yola salınmasını simvolizə edir.

Mənası mərhum üçün dua etmək və onu dini qaydalara uyğun olaraq xristianlıqda müqəddəs olan haç işarəsi ilə son yolculuğuna yola salmaq deməkdir. Bu mərasim zamanı dua edilir və haç çıxarmaq jesti edilir. Haç çıxarmaq, Tanrıya və İsa Məsihə inamın, mərhumun ruhunun səmavi səfərinə olan ümidin ifadəsidir.

Simvolik anlamı isə budur: Xaç işarəsi: Xristianlığın əsas rəmzi olub, Tanrının mərhəmətini və İsa Məsihin qurbanını simvolizə edir. **Dua ilə yola salmaq:** Mərhumun ruhunun sülh içində olması və cənnətə qəbul edilməsi üçün edilən dualar. **"Uğurlamaq":** Mərhumu sevgi, hörmət və inamla axirət həyatına yola salmaq.

Dəfn mərasimlərində ailə üzvləri, qohumlar və dostlar mərhumun tabutunun önündə dayanır, haç işarəsi çıxarır və Tanrıdan onun günahlarının bağışlanmasını, ruhunun sülhə qovuşmasını diləyirlər. Bu, həm dini, həm də mədəni baxımdan vacib bir ənənədir.

Qısaca desək, **"Haç çıxararaq uğurlamaq"** ifadəsi, mərhumun axirət səfərinə hörmət və imanla yola salınmasını əks etdirən bir adət-ənənəni ifadə edir [2, s.8].

Azərbaycan və qaqauz dillərindəki toyla, bayramlarda bağlı adət-ənənələri əks etdirən frazeologizmlər də hər iki türk dilində xüsusi lay təşkil edir. Bu mövzuda da hər iki dildəki frazeologizmlərdə fərqli nüanslar da yox deyildir. Azərbaycan dilindəki toyla bağlı frazeologizmlərə nəzər salaq: Azərbaycan ədəbi dilində və dialektlərində toy, nişan və yas mərasimləri ilə bağlı bir çox frazeologizm mövcuddur. Bu frazeologizmlər hər bir mərasimin özünəməxsus adət-ənənələrini və mədəni xüsusiyyətlərini əks etdirir. Aşağıda toy, nişan və yas mərasimləri ilə bağlı frazeologizmlər təqdim olunur:

1. Toy ilə bağlı frazeologizmlər:

"Kəbin kəsmək" - Evlilik mərasimini, dini nikahı həyata keçirmək. Məsələn: "Onlar bu gün kəbin kəsdilər." **"Gəlin almaq"** - Qız evindən gəlin almaq, evlənmək. Məsələn: "Onlar sabah gəlin alacaqlar." **"Toyda üzük dəyişmək"** - Evliliyin rəmzi olaraq üzük mübadiləsi. Məsələn: "Toyda üzük dəyişdilər." **"Toyun qızıl vaxtı"** - Toyun ən şən, rəngarəng anları. Məsələn: "Toyun qızıl vaxtı başlayıb." **"Toyda oynamaq"** - Toyda rəqs etmək, əylənmək. Məsələn: "Toyda hamı oynayır, çox əyləncəlidir."

2. Nişan ilə bağlı frazeologizmlər:

"Nişan üzüyü taxmaq" - Nişanlı olmaq, nişanlanmaq. Məsələn: "O, nişan üzüyü taxıb." **"Nişan kəsdirmək"** - Evlənmək üçün nişan mərasimi təşkil etmək. Məsələn: "Nişan kəsdilər, evlənməyi düşünürlər." **"Nişanı bozmaq"** - Nişanı pozmaq, nişanlılıq əlaqəsini sona çatdırmaq. Məsələn: "Onlar nişanı bozmuşdular."

Yas ilə bağlı frazeologizmlər:

"Yas saxlamaq" - Ölüm hadisəsindən sonra matəm və mərasim keçirilməsi. Məsələn: "Ailə yas saxlamağa başladı." **"Yas tutmaq"** - Yas mərasimi keçirmək, itkinin acısını yaşamaq. Məsələn: "Bu gün yas tutduq, anasının itkisi çox ağırdır." **"Qara geyinmək"** - Yas mərasimi zamanı qara paltar geyinmək, matəm saxlamaq. Məsələn: "Yas vaxtı qara geyinmək ənənəvi bir haldır." **"Ağlamaq"** - Yas mərasimində üzülmək, göz yaşı tökmək. Məsələn: "Yasda hər kəs ağlayır, çox kədərli bir vəziyyətdir." **"Yas mərasimi keçirmək"** - Ölüm hadisəsindən sonra keçirilən dini və sosial mərasimlər. Məsələn: "Yas mərasimi bu həftə olacaq." **"Mətam saxlamaq"** - Ölümə görə sosial matəm saxlamaq. Məsələn: "O, atasının ölümündən sonra bir həftə mətam saxladı." **"Başını yarmək"** - Ölüm və yas zamanı kədərli bir vəziyyətin ifadəsi. Məsələn: "O, çox üzgün idi, başını yarmış kimi görünürdü." **"Qara bayraq asmaq"** - Yas mərasimində evin üzərinə qara bayraq asmaq, matəmi bildirən ənənə. Məsələn: "Qara bayraq asmaq yas mərasiminin başlanğıcı idi."

"Ölümə qarğış etmək" - Yas mərasimlərində kədərlənmək və kədərli vəziyyəti ifadə etmək. (Dialektlərdə bu ifadə tez-tez istifadə olunur.). **"Qız evinə getmək"** - Gəlin almaq məqsədilə qızın evinə getmək. (Bu ifadə xüsusilə kənd yerlərində işlədilir.)

Bu frazeologizmlər Azərbaycan ədəbi dilində və müxtəlif dialektlərdə toy, nişan və yas mərasimlərinin mədəniyyətini və ənənələrini əks etdirir. Hər bir frazeologizm, müəyyən bir mərasim və onun əhəmiyyətini cəmiyyətin üzvlərinə çatdırmaq üçün xüsusi bir şəkildə istifadə olunur.

Qaqauzların toy adətləri ilə bağlı frazeologizmlər onların zəngin mədəniyyətini, ailə dəyərlərini və ənənələrini əks etdirir. Toy mərasimləri qaqauz xalqının həyatında mühüm yer tutur, bu səbəbdən həmin mərasimlərlə əlaqəli müxtəlif frazeologizmlər yaranmışdır. Aşağıda bu mövzu ilə bağlı bir neçə frazeologizmi təqdim edirəm:

1. **Bağlama yeri qurmak** – Gəlin və bəy üçün toy məclisini təşkil etmək.
2. **Kına yakmaq** – Gəlinin əllərinə kına yaxaraq onu evliliyə hazırlamaq.[3, s. 10]
3. **Gəlini evdən çıxarmak** – Gəlinin öz valideyn evindən yeni həyatına yola salınması.
4. **Davul zurna çalmaq** – Toy məclisinin başladığını elan etmək, şənliyi qeyd etmək.
5. **Başlıq parasını ödəmək** – Gəlin üçün ənənəvi olaraq başlıq pulu ödəmək (keçmişdə mövcud olub).
6. **Gəlin duvağını açmaq** – Toy mərasimində gəlinin üz örtüsünü açmaq (mərasimə aid ənənəvi rəmz).
7. **Yastık başı birləmək** – Gəlinlə bəyin bir evdə yaşamağa başlaması.
8. **Nikah kıymak** – Rəsmi və ya dini şəkildə evliliyi təsdiqləmək.
9. **Tatlı sözlərlə gəlini süslemək** – Gəlini tərifləmək, ona gözəl arzular söyləmək.
10. **Şarapla şərəfləndirmək** – Gəlin və bəyin xoşbəxtliyini qeyd etmək üçün şərab içmək.

Bu frazeologizmlər qaqauz toylarının özünəməxsus xüsusiyyətlərini və ənənələrini əks etdirir.

Qaqauz dilində **"Şarapla şərəfləndirmək"** frazeologizmi, xüsusi mərasimlərdə və ya əlamətdar hadisələrdə sevinc, xoşbəxtlik və birlik rəmzi olaraq şərab içməklə qeyd etməyi ifadə edir.

Mənası: Bu ifadə, toy, nişan və ya digər əlamətdar hadisələrdə gələcək həyatın xoşbəxt, firavan və uğurlu olması üçün şərab içərək təbrik etmək və bunu qeyd etmək mənasını verir. Buradakı "şərəfləndirmək" anlayışı, şərabın müqəddəs və xoşbəxtliklə bağlı bir rəmz olduğunu vurğulayır.

Simvolik Anlamı:

- **Şərab:** Qaqauz ənənələrində şərab həm məhsuldarlıq, həm də sevincin rəmzidir. Xristianlıqda isə şərab müqəddəs ayinlərin bir hissəsidir və İsa Məsihin qanını təmsil edir.
- **Şərəfləndirmək:** Şərab içərək gələcək üçün xeyir-dua vermək, yeni başlayan bir həyatın uğurlu olmasını diləmək.
- **Birlik və sevgi:** Toy və şənliklərdə qonaqların birliyini möhkəmləndirən bir jest olaraq istifadə edilir.

Praktik İstifadəsi:

Toylarda, nişanlarda və ya digər mərasimlərdə bəy və gəlinin sağlığına tost söylənir, ardından şərab içilir. Bu, onların yeni birliyini və sevincini paylaşmaq üçün edilir.

Nəticə.

"Şarapla şərəfləndirmək", qaqauz xalqının həm dini, həm də mədəni dəyərlərində mühüm bir yer tutan, sevinc və xeyir-dua rəmzi olan bir ifadədir. Bu, həm də insanların bir-birinə olan sevgi və dəstəyini ifadə etmək üçün istifadə olunur.

Nəticə.

Gördüyümüz kimi, hər iki türkdilli xalqın dilindəki deyimlər nə qədər yaxın semantikaya malik olsalar da, bir o qədər mədəniyyət, din və etnoqrafiya, coğrafiya fərqlərindən doğan cəhətlər də yox deyildir.

Qaynaqlar:

1. Həmidov, İ. (2020), Azərbaycan dilinin frazeologiya lüğəti / İ. Həmidov, M. Qocayev, R. Məmmədov, L. Həmidov. –Bakı: TEAS Nəşriyyat evi, –2020.–1560 s.
2. Karakaş E. (2010), Gagauz atasözü ve deyimlerinde arkaik kelimeler// III. Uluslararası Türk Dili Ve Edebiyatı Öğrenci Kongresi At: İstanbul, Volume: 1, s. 1-15
3. Kaynak, İ.A. (1991), Mecit Doğru Gagauz Türkçesinin sözlüğü Kültür Bakanlığı yayınları (Tom 1294), Kültür Bakanlığı yayınları: Türk dünyası edebiyatı dizisi Türk Dünyası Edebiyatı Dizisi (Tom 16) Kültür Bakanlığı.

UDC 811.512.162:811.512.165-115

AZƏRBAYCAN VƏ QAQAUZ DİLLƏRİNDƏ DETERMİNANTLAR**Kazımov İsmayıl**

Asoss.prof.

AMEA NƏSİMİ adına Dilçilik İnstitutu

Türk Dilləri Bölümü

Azərbaycan/Bakı

e-mail: prof.ismayil.kazimov@gmail.com

orcid id: 0000 0002 4470 8786

Abstract. The determinants of two related languages - Azerbaijani and Gagauz languages - are studied in the article. Determiners determine the part that follows a certain word. It is argued in the study that determiners are not new members of the sentence. These consist of the adverb, its types and completeness, which differ according to their position in the sentence.

Keywords: Azerbaijan language, gagauz language, determiners e.t.c.

Giriş.

Türk dillərinin müqayisəli-tarixi sintaksisi dilçilikdə bütün parametrləri ilə hələlən geniş öyrənilməmişdir. Bunun nəticəsində müqayisəli-türkoloji dilçilikdə də sintaksis mövzusunun bütövlükdə ümumtürk dilinin, ayrılıqda isə müxtəlif türk dillərinin materialına görə müqayisəli olaraq araşdırılmasının çox da yaygın olmadığı müşahidə olunur. Determinantlar da müqayisəli sintaksisin aktual problemlərindəndir. Determinant və onun sintaktik, struktur-semantik, həmçinin kommunikativ –funksional və üslubi planda tədqiqi sahəsində türk dillərində əsaslı işlər görülməmişdir. Determinant – müəyyən sözlə sonra gələn hissəni müəyyənləşdirir. Məs.: Sabah istirahət günü olduğu üçün işdən tez çıxdım. – cümləsində zaman mənası müəyyənləşdirilir [1, s.195]. Eləcə də (o, bu, elə, belə) sözləri də təyinedici xüsusiyyətə malikdir və bu anaforik vəzifəni yerinə yetirir. Determinant – adətən cümlənin əvvəlində işlənib, onun bütün qalan hissəsinə aid olan müstəqil söz-forma -söz birləşməsidir. Məs.: Çərşənbə günündə, çeşmə başında. Gözüm bir alağöz xanıma düşdü (Aşıq Ələsgər) – cümləsində isə həm zaman, həm də məkan determinantı vardır. Demək, cümlənin bir sıra üzvləri bu və ya digər baş üzvə deyil, bütövlükdə cümləyə aid olur, cümlənin ümumi məzmunu ilə bağlı olur. Bu cür üzvlərə *determinant* deyilir. Bu öz latınca *determinans* sözündən olub, müəyyənləşdirən, aydınlaşdırən mənasındadır.

Determinantlar türk dillərinin sintaktik sistemində mühüm yer tutur. O, sintaktik elmin xüsusi kateqoriyasıdır. XX əsrin ikinci yarısından sintaksis elmin araşdırma yönələri genişlənir, cümlələrin formal və semantik cəhətdən əhatələndirən vasitələrə diqqət artırır. Bu genişliyi, əhatəliyi-determinantlar da yerinə yetirir. Determinantlar cümlənin yeni üzvü deyil. O, sadəcə olaraq, öz mövqeyinə görə seçilən zərflilik (zaman, yer, səbəb zərflilikləri və s.) və tamamlıqdan ibarətdir. Q.Kazımov bu haqda yazısında determinant tamamlıqların və zərfliliklərin cümlə quruluşundakı rolu, xüsusən də şəxsiz cümlələrdəki funksiyaları və semantik əhəmiyyəti ətraflı izah edir. Determinantların cümlə komponentləri arasında əlaqə yaratması və tabesiz mürəkkəb

cümlələrdəki xüsusi funksiyası, o cümlədən predikativlik baxımından mübtəda ilə tamamlıq arasındakı fərq aydınlaşdırır. O yazır: *“Zərflərə yanaşı, vasitəli tamamlıqlar da cümlənin ümumi məzmunu ilə bağlanaraq, xəbərlə əlaqəni zəiflədir və determinant rolunda çıxış edir. Yönlük, yerlik və çıxışlıq hallarında olan, qoşma ilə işlənən tamamlıqların bir qismi determinant funksiyasını yerinə yetirir. Bu hal şəxsiz cümlələrdə özünü daha çox göstərir. Şəxsiz cümlələrin yönlük halda determinant tamamlığı cümlədə az qala mübtədəyə bərabər funksiyası daşıyır, mübtədə kimi, o da cümlədə subyekt vəzifəsini görür: Mənə istidir. Bu uşağa soyudur. Səlimə söz deməli deyil. Mənə belə gəlir (ki, dərs qurtarır) və s. Cümlələrdə tamamlıqlar ilə müqayisə oluna bilər: Mənə istidir – Mən istilənirəm. Mübtədə kimi, bunlar da cümlənin qurulması üçün vacibdir – xəbər zonasının ifadə etdiyi iş və hadisə bütövlükdə həmin tamamlıqlara söykənir, tamamlıq-obyekt əlamətini daşıyıcısı kimi çıxış edir. Lakin bunları mübtədə ilə eyniləşdirmək olmaz. Mübtədə ilə xəbər əlaqəsi cümlədə predikativliyin yaranmasına səbəb olur, lakin tamamlıq-determinantların predikativliyə daxil yoxdur. Biz Mənə istidir və s. bildiyimiz kimi, həmin cümləni “Buna istidir”, “Ona istidir”, “Əhmədə istidir”, “Bizə istidir”, “Bu uşağa istidi” və s. şəkillərdə də qura bilirik. Bu cür cümlələrdə determinantla xəbər arasında zəif idarə əlaqəsi vardır. Determinant tamamlıqlar cümlənin ümumi məzmunu ilə bağlı olmaqla semantik cəhətdən də fərqli səciyyə daşıyır. Yerlik, çıxışlıq hallarında olan, qoşmalarla işlənən tamamlıqlar da əksərən cümlənin əvvəlində determinant kimi müşahidə olunur: Məndə belə kitab yoxdur. Bizdən sənə ziyan gəlməz. Sizin üçün dağ-da aran kimidir və s. Determinant üzvlərə mürəkkəb cümlələrdə də rast gəlirik. Mürəkkəb cümlələrdə belə üzvləri daha asan müəyyənləşdirmək olur, çünki determinant tamamlıq və zərflər mürəkkəb cümlədə komponentlərin hamısı ilə ortaq üzv kimi çıxış edir. Tabesiz mürəkkəb cümlələrin komponentlərini əlaqələndirən determinantların rolu daha çoxdur, məsələn: Ancaq Madarın iyirmi yaşı tamam olan ili Kəzərməş ürəyi yavaşca lal düşdü, Xeyrinin qırmızı yanağı şaraldı. (Ə.Vəliyev) Lalə çiçəklərin atirini sinəsinə çədikcə yarası sağalır, ayrılığın acıları canından çıxırdı. (Ə.Vəliyev) Hər daşın altında Bir şairin qəbrı var, Min ananın səsi var. (S.Vurğun) Acından üzü ürəyi bulandı, başı hərləndi. (Ə.Vəliyev) Bu yaralı səsi nə hava itirdi, nə torpaq boğdu, nə sular əridti, nə də məsafə pozdu (Mir Cəlil) - cümlələrində determinant zaman, yer, səbəb zərfləri və tamamlıq təbəssüz mürəkkəb cümlələrin komponentlərini əlaqələndirən vasitə kimi çıxış edir. Zaman əlaqəli təbəssüz mürəkkəb cümlələri ardıcıl əlaqəsindən fərqləndirməkdə determinant zaman zərfliyinin xüsusi əhəmiyyəti vardır” [3, s. 342].*

Azərbaycan və qaqauz dillərində determinantlar cümlənin bütün formaları və paradigmaları ilə rəqulyar durumdadır [2, s.56]. Bu vəziyyət cümlənin ümumi, məzmununu həm müəyyənləşdirir, həm də aydınlaşdırır. Məs.: Qeçti o zamannardan çox yıl [5, s.37]. *Stifanka o avşan ruttu xoruya* [5, s.64]. Tabesiz mürəkkəb cümlənin komponentlərini əlaqələndirməkdə determinantların rolu daha çoxdur. Qaqauz dilində determinantlar mürəkkəb cümlələrdə müştərək (ortaq) üzv və əlaqələndirici vasitə kimi çıxış edir.

Qaqauz dilində: *O yazın onuckalarımıza çıktıynan, yıkerım bobadan kalma saz örtülü evnoooeezimi da onun erunə düzerim bir büyük taştan ena ev* [5, s.17]. Azərb. Dayım o gülləri sevə-sevə əkməşdi. Sadə cümlədə: Bizdə indi ağ gecələrdir. Mayın biri parad olardı. Dünyada hər cür insanlara rast gəlmək olur.

Səbəb-nəticə determinantları; Karonovirusa görə tədbirlər dayandırıldı.

Qaqauz və Azərbaycan dillərində determinantlar əvəzlilikdə, zərflə, isimlə, məkan mənası bildirən sözlərlə və s. təzahür olunur.

Qohum türk dillərində determinantların əsas elementar komponentləri subyekt və obyektidir. Qeyri-elementar semantik komponentlər müxtəlif növ zərfliklərdir.

Determinantlar qohum türk dillərində qrup yaradırlar. Bu qrupda zaman, məkan, kəmiyyət, səbəb-nəticə, stimula, məqsəd, şərt, güzəşt, müqayisə, keyfiyyət səciyyələri [4, s.54]. Məsələn üçün: Ertesi yılın qəna sıra oniska almaa [5, s.18]. Bir gün bir bir qekja işta xen okadar d d evda. [5, s.41]. Qaqauz və Azərbaycan dillərində determinantlar transpozisiya hadisəsi kimi çıxış edir.

Nəticə.

Burada determinantlar f o n yaradır. Fon daxilində kompleks sintaktik qrup şəklində, temporal və ayrıca determinantlar iştirak edir. Onlar nitq aktında funksionallaşır və kommunikativ prosesdə fəal iştirak edir. Məs.: *Stifanka bilməzdi, ne oler obür evin xayadında , ama şüpelenirdi, ki olmalı düpürjü* [5, s.69]. Beləliklə, müqayisə ediləcək dillərin materialları göstərir ki, determinantlar mətnin aktuallaşdırma prosesində öz rol və mövqeyini nümayiş etdirir. Məs.: *Bu vaxıtlarda Kaandil Dimulardan başqa kimseylərdə şarap bulunmazdı* [5, s.64]. *Çardılar Dimunun karısını dav lafa* [5, s.67].

Qaynaqlar:

1. Dilçilik ensiklopediyası. I cild. (2006), red.F.Veysəlli. Bakı, “Mütərcim”, 516 s.
2. Kazımov, İ. Türk dillərində cümlənin semantik strukturunun formalaşmasında determinantların rolu.-Bakı, “Dilçilik məsələləri” məcmuəsi, 1999, № 2, s.56-67
3. Kazımov, Q. (2008), Seçilmiş əsərləri, Bakı: Nurlan, 500 s.
4. Абдуразков, М.А. (1990) Принципы детерминированности вызкazyваний.Ташкент/
5. Бабоглу, Н. (1979), Бужяк ежеллери. “Литература артистикэ; Кишинев 1979

UDC 316.347(=512.165)**ARAP HARFLİ REHBER VE TUNA GAZETELERİNDE GAGAUZLAR
ÜZERİNE BİRKAÇ NOT****Bülent Hünerli**

Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları/ Prof. Dr.
Kırklareli Üniversitesi/Türkiye
e-mail: hbulent80@gmail.com
orcid id: 0000-0002-5668-3942

Abstract. The article examines the historical, cultural, and religious identity of the Gagauz people, focusing particularly on the assimilation processes they experienced during and after the Ottoman period. The Gagauz are a Turkish-speaking community adhering to the Orthodox Christian faith and are dispersed across various regions of Eastern Europe. The Byzantine and Russian influences have played a significant role in shaping their identity. While the Ottoman Empire did not interfere with the religious and cultural practices of the Gagauz, Greek and Bulgarian nationalism utilized religious narratives as a tool to assimilate this community. The article references writings in Ottoman-era publications like the Tuna and Rehber newspapers, which emphasized that the Gagauz spoke Turkish as their mother tongue and maintained their religious freedoms under Ottoman rule. However, starting in the 19th century, Bulgarian and Greek influences began to threaten the language and identity of the Gagauz. Both nations denied the Turkish origins of the Gagauz and engaged in propaganda to support their claims. As a result, particularly outside Bessarabia, the ethnic identity of the Gagauz underwent significant transformations. The linguistic and cultural autonomy preserved during the Ottoman era was eroded under modern nationalist policies, leading the Gagauz community to distance itself from Turkish language and heritage. The article provides a detailed analysis of these processes through historical documents and newspaper accounts, highlighting the profound impact of external pressures on the Gagauz identity.

Keywords: Gagauz, Rehber newspaper, Tuna newspaper, ethnonym, assimilation.

Giriş

Gagauzlar, Doğu Avrupa’da yerleşmiş ve kendine özgü özellikleriyle öne çıkan bir Türk topluluğudur. Tarih boyunca çeşitli göçler ve siyasi değişimler sonucu olarak günümüzde Moldova,

Ukrayna, Bulgaristan, Yunanistan gibi ülkeleri mesken tutmuş üç asıl Gagauz grubundan söz etmek mümkündür: 1. Besarabya Gagauzları 2. Dobruca Gagauzları 3. Yunanistan Gagauzları (Yunanistan Gagauzları genellikle Batı Trakya ve Güney Makedonya bölgelerindeki yerleşim yerlerinde yaşamaktadırlar. Bunun dışında da Rusya, Türkiye ve Avrupa ülkelerinde yaşayan pek çok Gagauz bulunmaktadır). Gagauz kimliğini ve kültürel özellikleri belirleyen bazı temel unsurlar vardır. Din bunların başını çekmektedir. Farklı ülkelerde yaşayan günümüz Gagauz toplumu, yaşadığı ülkenin genel din anlayışına entegre olmuşlardır. Toplumsal hayatını ve dünya algısını da genellikle din üzerinden inşa etmektedir.

Gagauzlar, Hristiyan Ortodoks inancına mensup bir Türk halkıdır. V. Moşkov, eserinde onları fanatik derecede Hristiyanlığa bağlı bir grup olarak değerlendirmiştir [1, s.12] Gagauzların dinî inancı ve anlayışı, tarihsel süreçte önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Bu halk, tarih boyunca pek çok dinî ve kültürel etkiden etkilenmiş, bu etkilerle şekillenen dinî ve kültürel yapısı ise özgün bir kimlik oluşturmuştur [2, s.533-534]. Eski Türk inançları ile Ortodoks Hristiyanlık arasında bir köprü işlevi gören bu dini anlayış, Gagauzların etnik ve dini çeşitliliğini derinleştirerek, zenginleştirmiştir. Gagauzlar, tarihsel süreçte maruz kaldıkları dışsal etkilerin yanı sıra, kendi kültür ve dini inançlarını da büyük bir özveriyle korumuş ve önemli bir kültürel miras bırakmışlardır.

Gagauzların atası olan başta Uzlar, Peçenek ve Kumanlar; Bizans ve Rus etkisiyle Hristiyanlığı kabul etmişlerdir [3, s.251]. Bizans İmparatorluğu ve Rus Knezliği, Hristiyanlığı yayma politikalarını, misyonerlik faaliyetleri ve kilise inşası gibi çeşitli yollarla gerçekleştirmiştir. Bu dönemde, Gagauzlar Hristiyanlıkla tanışmış ve bu yeni dini benimsemişlerdir. Hristiyanlığın kabulü, Gagauzların toplumsal ve kültürel yapısında önemli değişikliklere yol açmıştır. Ortodoks Hristiyanlık, Gagauzların dinî kimliklerinin temelini oluşturmuş ve onların kültürel mirasının önemli bir parçası hâline gelmiştir. Gagauzlar, Ortodoks kiliselerine bağlı olarak dinî ritüellerini ve ibadetlerini gerçekleştirirler. Kilise, Gagauz toplumunda önemli bir sosyal ve kültürel merkezdir [2, s.533-549].

Uzun yıllar Rum kilisesinin etkisinde kalan Gagauzlar, Bulgar kilisesinin (*Bulgar kilisesinin Rum kilisesinden ayrılması sadece 19. yüzyılın konusu olmayıp daha önceden başlamıştır. 1868 yılında Mithat Paşa'nın görevden alınması, Bulgarların siyasi hareketlerinin yeniden güç kazanmasına ve Osmanlı yönetimi ile Rum Patrikhanesi'ne karşı mücadelelerini yoğunlaştırmasına yol açmıştır. Bu dönemde Bulgarların elde ettiği en önemli başarılarından biri, 11 Mart 1870 tarihli bir fermanla Bulgar Ortodoks Kilisesi'nin bağımsızlığının resmen tanınması olmuştur. Böylelikle bağımsız ve ulusal bir Bulgar kilisesi kurulmuş, Bulgar toplumu Rum Patrikhanesi'nin etkisinden ve Rum din adamlarının baskılarından kurtulma imkânı bulmuştur. Bağımsız Bulgar Milli Kilisesi, Bulgar toplumunun dini işlerini doğrudan yönetme yetkisine sahip olmuştur Bulgarlar, bu süreçte milli bir kilise kurma hedeflerine ulaşmak için Fener Patrikhanesi ile mücadele etmiş, aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu'nun otoritesini zayıflatmaya yönelik çabalarını da sürdürmüştür* [13, s.496].) Rum kilisesinden ayrılmasıyla Gagauz Ortodoksluğu başka bir merhaleye evrildi. 19.yy'da başlayan bu sorun bugün bile devam etmektedir. Bu dönemde Bulgar kilisesi, Yunan kiliseleri gibi Gagauzlar üzerindeki hak iddia etmeye başlamıştır. Dinî söylemler, siyasal amaçlarla kullanılarak Gagauzların asimilasyonunda bir araç görevi görmüştür. Siyasal bir Ortodoks Hristiyanlık söz konusu olmuştur. Diğer bir deyişle şovenist Yunan/Bulgar milliyetçiliği ile bezenmiş kutsal dinî metinler, Gagauzlar etnik kimliğinin dönüşümünde temel dinamik görevinde bulunmuştur. Hatta günümüzde Yunanistan ve Bulgaristan'daki Gagauzlar, milliyetini belirtme noktasında bir Bulgar ve Yunan'dan daha fazla milliyetçi olabilmektedirler.

Nitekim V. Moşkov, yıllar öncesine dayanan bu durumu açık bir şekilde ifade etmiştir. V. Moşkov'a göre Türk hakimiyeti döneminde Gagauzların yaşadığı bölgelerde Rumlar ve Bulgarlar arasında sürekli bir mücadele yaşanmıştır. Her iki taraf da Gagauzları küçük bir halk olarak görmüş, doğal olarak yok olmaya mahkûm olduklarını düşünmüş; ancak onların kabiliyetli bir topluluk olmalarından ve aynı dini paylaşımlarından ötürü kendi kültürlerine asimile etmeye çalışmışlardır. Bulgarlar, Gagauzlarla eski komşuluklarına ve yarı Türk kökenli (ona göre Bulgar Türkleri, Slavlarla karıştığı için yarı Türk) olmalarına dayanarak, onları asimile etme konusunda daha fazla

hak sahibi olduklarını düşünmüşlerdir. Öte yandan, Rumlar ise Bizans'ın torunları ve doğrudan mirasçıları oldukları varsayımıyla Bizans İmparatorluğunu "denizden denize" yeniden kurma hayali peşindedirler. Bu nedenle Türk hakimiyeti altında geçen dönemi kaybedilmiş bir zaman olarak değil, parlak bir gelecek için bir hazırlık süreci olarak değerlendirmişlerdir. Rumlar, din adamlarının desteğiyle Bulgarları bile Helenleştirmeye çalışmışlardır. Ancak bu çabalar başarısız olduğunda, Bulgar kilisesi ilan edilmiştir. Rumlar ve Bulgarlar, Gagauzları doğal olarak kendi topluluklarının ayrılmaz bir parçası olarak görmüşlerdir. Sonuçta, bu mücadele neticesinde Gagauzların doğu kısmı Bulgarların, batı kısmı (deniz kıyısında yaşayanlar) ise Rumların etkisi altına girmiştir [4, s. 46]

V. Moşkov'un yukarıda açık olarak ifade ettiği durumun aksine Yunan ve Bulgar tarafları genelde imparatorluktaki tüm Hristiyanların özelde ise Gagauzların "Osmanlının İslam Propagandası"na maruz kaldıkları söylemini geliştirmişlerdir. Yıllarca Hristiyan tebaanın zorla Müslümanlaştırılmaya çalışıldığı anlatılmıştır. Dolayısıyla olayları bu yönde dünya kamuoyuna lanse etmişlerdir. Oysaki Osmanlının bu yönde ne bir girişi ne de bir yaptırımı olmuştur. Osmanlı her dinî gruba belli haklar tanıdığı gibi Ortodokslara da haklar vermiştir. Hatta Fatih Sultan Mehmet döneminde İstanbul'daki Ortodoks Rum Patrikhânesine ne denli geniş haklar verildiği malumdur:

Dinî ve Hukuki Serbesti: Patrik ve diğer din adamları saygıdeğer kabul edilmiş, saldırılardan ve vergilerden muaf tutulmuştur. Kiliseler, Ortodoks ruhban sınıfının yönetimine bırakılmış, ayinlerin serbestçe yapılması garanti altına alınmıştır. Kilise, evlenme, boşanma, doğum, miras ve ölümle ilgili hukuki düzenlemeleri yapmaya devam etmiştir.

Patriğin Yetkileri: Patrik, vezirle eşit derecede kabul edilmiş ve gerektiğinde padişahın huzuruna çıkabilmiştir. Patrik, cemaatin dini, hukuki ve cezai meselelerinde en üst yetkili kişi olarak kabul edilmiştir. Ancak alınan kararların devletin onayından sonra uygulanması gerekiyordu.

Koruma ve Statü: Patrikhaneyi korumak üzere yeniçerilerden bir muhafız birliği görevlendirilmiştir. Patrikhane, bağımsız bir dini kurum olarak tanınmıştır.

Patrik Seçimi: Patrik seçimi, ruhani meclis tarafından yapılmış, devlet güvenini kazanan bir kişinin patrik olmasına dikkat edilmiştir [5, s.342-345].

Burada ara bir bilgi de vermek gerekmektedir. Günümüz Besarabya Gagauzlarının durumu diğer Gagauz gruplarından artık farklı evreye girmiştir. 18-19. yüzyıllardaki Gagauzların Besarabya'ya kitlesel göçünden sonra Gagauz dinî hayatında en etkili kurum Rus kilisesi olmuştur. Rus kilisesinin faaliyetleri ve etkisiyle Rusça dinî ve sosyal hayatın vazgeçilmez unsuru olmuş, bölgedeki farklı halkların ortak dili olmuştur. Nitekim bu durumu -günümüzde devam eden- Rusçanın yükselişi, Gagauzcanın dinî ve sosyal hayattan yavaş yavaş çekilmesi ile sonuçlanmıştır.

Hal böyle iken Yunan ve Bulgar tarafının, Türk tarafına Gagauzlarla ilgili söylemlerinin geçerli bir yanı bulunmamaktadır. Yani bir Türk baskısı olmamıştır. 20.yy'ın başında çıkan *Rehber* ve *Tuna* gazetelerinde de aynı konuya değinilmiştir. *Rehber* ve *Tuna* gazetelerinde, Türklerin, - Yunan ve Bulgar söyleminin aksine-Gagauzların dinine ve diline hiçbir şekilde karışmadığı açık bir şekilde dile getirilmiştir. Böyle bir çalışmanın söz konusu olmadığı vurgulanmıştır. Yunan ve Bulgar iddialarının geçerliliği sorgulanmıştır.

Konu ile ilgili itirazlarda bulunan dönemin iki gazetesini öncelikle kısa olarak tanıyalım.



Tuna Gazetesi

Tuna Gazetesi, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde, özellikle 1905-1911 yılları arasında yayımlanan önemli bir vilayet gazetesidir. Drobin yak matbaasında basılan gazetenin yıllık aboneliği 15 levadır. [6, s.195]. Bu dönemde gazete, Osmanlı Devleti'nin Balkanlar'daki varlığını ve etkisini sürdürme çabalarının bir parçası olarak öne çıkmıştır. Tuna Gazetesi, Tuna vilayetinin merkezi olan Rusçuk'ta yayımlanmış ve bölgedeki Türk ve Müslüman nüfusun yanı sıra, Bulgar ve diğer etnik gruplara da hitap etmiştir. Gazetenin içeriği oldukça geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Tuna gazetesi, hem yerel hem de ulusal haberleri kapsayan bir yayın politikası izlemiştir. Gazete, Osmanlı Devleti'nin reform çabalarını, eğitim ve kültür alanındaki gelişmeleri, ekonomik ve ticari faaliyetleri, sosyal olayları ve dış politikadaki gelişmeleri okuyucularına aktarmıştır. Bu sayede, Tuna Gazetesi, dönemin önemli bir bilgi kaynağı ve kamuoyu oluşturma aracı olmuştur. Tuna Gazetesi'nin

yayımlandığı dönemde, Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi ve sosyal yapısında önemli değişiklikler yaşanmaktaydı. II. Meşrutiyet'in ilanı (1908) ve ardından gelen siyasi hareketlilik, gazetenin içeriğine de yansımıştır. Gazete, meşrutiyetin getirdiği özgürlük ortamında, daha özgür ve eleştirel bir yayın politikası benimsemiştir. Bu dönemde, gazetenin sayfalarında siyasi tartışmalar, reform önerileri ve toplumsal eleştiriler sıkça yer almıştır. Tuna Gazetesi'nin yazar kadrosu da oldukça dikkat çekicidir. Gazetede, dönemin önemli aydınları, yazarları ve gazetecileri yazılar kaleme almıştır. Bu isimler arasında, Ahmed Mithat Efendi, Mehmet Cevdet ve Leskofçalı Mustafa Galip Bey gibi tanınmış isimler bulunmaktadır. Bu yazarlar, gazetenin içeriğine zenginlik katmış ve okuyuculara geniş bir perspektif sunmuştur. Gazetenin yayımlandığı dönemde, Balkanlar'da yaşanan siyasi ve askeri gelişmeler de Tuna Gazetesi'nin sayfalarında geniş yer bulmuştur. Balkan Savaşları (1912-1913) öncesinde, bölgedeki gerilimler ve çatışmalar gazetenin haberlerinde sıkça işlenmiştir. Bu dönemde, gazete, Osmanlı Devleti'nin Balkanlar'daki varlığını sürdürme çabalarını ve bölgedeki Müslüman nüfusun durumunu okuyucularına aktarmıştır. Tuna Gazetesi, 1911 yılında yayımlanmayı durdurmuştur. Ancak, gazetenin etkisi ve önemi, Osmanlı basın tarihindeki yeri ve rolü açısından büyük bir öneme sahiptir. Gazete, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde, Balkanlar'daki Türk ve Müslüman nüfusun sesi olmuş ve dönemin sosyal, siyasi ve kültürel gelişmelerine ışık tutmuştur. Bu bilgiler ışığında, 1905-1911 yılları arasında yayımlanan Tuna Gazetesi, Osmanlı basın tarihinin önemli bir parçasıdır. Gazete, dönemin siyasi ve sosyal yapısındaki değişiklikleri yansıtarak, okuyucularına geniş bir perspektif sunmuş ve kamuoyu oluşturma sürecinde önemli bir rol oynamıştır [7, s. 82-94].

Öncelikle Tuna gazetesinin 177 numaralı ve 18.04.1906 tarihli sayısındaki "Dobruca Aleminin" adlı makalenin 2.sayfasında bir yerde Kavarna tanıtılırken Gagauzlara da yer verilmiştir:

...Ahalisi (Gagauz) olduğundan Türkçe konuşuyorlar. Lakin şive-yi lisan ahenk-i eda Ermenilerin, Bulgarların, Urumlarınki gibi şive-yi mahsusa ile değil, bir Türk gibi...[8]

Cümleden de anlaşıldığı üzere Gagauzların dilinin Türkçe olduğu belirtilir. Fakat bu Türkçenin Ermeni, Bulgar ve Rum azınlıkların aksanı ve tonlaması gibi olmadığı, bilakis bir Türk gibi olduğu dile getirilir. Diğer bir deyişle Yunan ve Bulgar iddialarının tersine Gagauzlar Türkçeyi sonradan öğrenmemişlerdir. Anadilleri Türkçedir.

Şimdi ise konu ile ilgili diğer gazeteye bakalım:



Rehber Gazetesi

Rehber gazetesi, 1928-1934 yılları arasında Sofya'da Mehmet Celil yönetiminde yayınlanmış önemli bir gazetedir. Gazetenin tirajı 1300 olup fiyatı 3 leva, yıllık aboneliği ise 150 levadır [6, s.90] Bu gazete, Bulgaristan'daki Türk azınlığının milli varlığını ve duygularını dile getiren bir platform olarak büyük bir rol oynamıştır. Gazetenin yayın hayatına başlaması, Bulgaristan Türklerinin sosyal, kültürel ve ekonomik meselelerine dikkat çekmek ve bu konularda farkındalık yaratmak amacıyla olmuştur. Gazete, Bulgaristan Türklerinin Birinci Milli Kongresi'nin yapılması fikrini desteklemiş ve bu konuda önemli katkılarda bulunmuştur. 31 Ekim - 3 Kasım 1929 tarihleri arasında Sofya'da gerçekleştirilen bu kongre, Bulgaristan Türklerinin milli varlığını ve duygularını dile getiren ilk büyük teşebbüs olmuştur. Kongrede, Bulgaristan Türklerinin ekonomik, sosyal ve kültürel meseleleri ele alınmış ve bu konularda ortak kararlar alınmıştır.

Rehber Gazetesi, Bulgaristan Türklerinin karşılaştığı ekonomik zorluklara da dikkat çekmiştir. 1929-1933 yılları arasında Bulgaristan, derin bir ekonomik bunalım yaşamıştır. Bu kriz, deri ve ayakkabı, metal işleme, seramik ve tekstil sanayilerini ciddi şekilde etkilemiştir. Tarım ürünlerinin fiyatları düşerken, sanayi ve bakkaliye mallarının fiyatları neredeyse aynı kalmış veya çok az düşmüştür. Bu durum, özellikle köylerde yaşayan Bulgaristan Türklerini olumsuz etkilemiştir. Gazete, Bulgaristan Türklerinin eğitim ve kültürel gelişimine de büyük önem vermiştir. Eğitim konusundaki yazılar ve haberler, Türk gençlerinin eğitimine olan ihtiyacı vurgulamış ve bu konuda farkındalık yaratmayı amaçlamıştır. Ayrıca, gazete aracılığıyla çeşitli kültürel etkinlikler ve faaliyetler duyurulmuş ve desteklenmiştir. Ancak, *Rehber* Gazetesi'nin yayın hayatı uzun sürmemiştir. Mehmet Celil'in sürgün edilmesi ve gazetenin kapatılmasıyla birlikte, gazete 1934 yılında yayın hayatına son vermek zorunda kalmıştır. Mehmet Celil, sürgünler ve baskılarla karşı karşıya kalmış ve sonunda 1939 yılında Sofya'da bir hapishanede hayatını kaybetmiştir. *Rehber* Gazetesi, Bulgaristan Türklerinin milli varlığını ve duygularını dile getiren önemli bir yayın organı olarak tarihteki yerini almıştır. Gazetenin yayın hayatı kısa sürmüş olsa da Bulgaristan Türklerinin sosyal, kültürel ve ekonomik meselelerine dikkat çekmiş ve bu konularda farkındalık yaratmayı başarmıştır [9, s.309-330].

Rehber gazetesinin 123 numaralı ve 24.05.1930 tarihli sayısında ilk sayfada bulunan "Mukaddesat" adlı yazıda Gagauzlara değinilmiştir. Yunan ve Bulgar propagandasının etkinliğine vurgu yapılmıştır:

Bulgaristan'daki halis Türk olan Gagauzlar (Oğuzlar) diğer Türklerle din birlikleri olmadıkları için hiçbir vakit Türk'üz dememişler, demediler ve demiyorlar. Karamanlılar Rumluğu Gagauzlar ise Bulgarlığı temsil ettiler. Henüz dillerini değiştirmeyen Pomak kardaşlarımız ise dinleri sayesinde Türklüğe bizden fazla bağlıdır. [10]

Yine *Rehber* gazetesinin 167 numaralı ve 28.03.1931 tarihli sayısında, üçüncü sayfa yazısında Gagauzlardan bahsedilmiştir. Burada Osmanlı Türklerinin Gagauzlar üzerinde hiçbir suretle baskı veya takip uygulamadığı belirtilmiş, aksi yoruma açık bir nokta bırakmamıştır.

...Pomaklar cebren İslam'a ithal edildikleri iddiası yanlış bir nazariye çürük bir safsatadır. Eğer Türkler Balkanlarda böyle bir siyaset takip etmiş olaydılar evvela İstanbul dibinden başlayarak Tuna'ya yayılmış temiz Türk kanı taşıyan, Türkçeden başka bir dil bilmeyen Gagauzları (Gök Oğuz) İslamiyet'e ithal ederlerdi. Şüphesizdir

ki dili, ırkı bir olan Gagauzları Müslüman yapmak dili, dini ve kültürü ayrı Bulgarları Müslümanlık yapmaktan daha pek çok kolay olurdu. Halbuki Türkler Gagauzların Hristiyan olarak müreffehen yaşamalarına hiçbir suretle müdahale etmemişlerdir. Bugün elan pek çok Gagauz köylülerinin anadilleri Türk, adetleri Türk ve giyinişleri Türk giyinişleridir...[11].

Aynı konuya daha önce de *Darü'l-Fünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası*'nın ikinci cildinde ve 01.03.1917 tarihli sayısında değinilmiştir. Buradaki “Türklerin Ermenilerin Siyasi ve Fikri Münasebeti” adlı makalenin 18. sayfasında Gagauzlarla ilgili bilgiler verilmiştir:

...Bugün Anadolu'da ana lisanları Türkçe mühim Ortodoks kitleleri vardır ki bunlardan hepsinin değilse bile bir kısmının bu eski “Türk-Ortodoks”larının bakiyesi olması pek muhtemeldir. [“İkdam”'ın 8710 numara ve 19 Haziran 1921 tarihli nüshasındaki makalemize müracaat]. Bulgaristan ve Romanya'da Türk olduklarına şüphe olmayan “Gagavuz”ların asırlarca taht hakimiyetimizde kaldıkları hâlde Ortodoksluğu muhafız edebilmeleri Osmanlı devletinin Ermenileri hatta Hristiyan Türkleri bile İslamlaştırmadığı ispat eder...[12].

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere Müslüman Türkler, hiçbir dönem Gagauzlara İslamî bir misyonerlik faaliyeti içine girmemişlerdir. Besarabya'ya kitlesel göçlerinden önce uzun bir dönem Osmanlı hakimiyetinde yaşayan Gagauzlar, dinî uygulamalarında bir sorunla karşılaşmamıştır. Gagauzlar, Osmanlı döneminde sadece dinî bir adlandırma olan Rum milleri altında sayılmış, kendilerini dinî hayat uygulamalarında serbest bırakılmıştır. Tüm bu açık bilgilere rağmen Osmanlıyı suçlayan Yunan ve Bulgar milliyetçiliği soslu siyasal dincilik doktrini ise Gagauzları dönüştürme işinde oldukça başarılı olmuştur. Özellikle Yunan ve Bulgaristan'da yaşayan Gagauzların etnik kimliği ve buna bağlı unsurlar, siyasal dincilik aparatı ile Türk etnik kimliğinden büyük ölçüde koparılmıştır. Bunu ilgili ülkelerdeki günümüz Gagauz topluluğunda tespit etmek oldukça kolaydır. Hatta bu doktrin etrafında gerçek olmayan, çarpıtılmış Gagauz köken araştırmalarına dahi kapı açmıştır. Neticede Yunanistan Gagauzlarının kökeni Rum köklerine çıkarılmış (*Yunan yazınında Gagauzların etnik aidiyeti üzerine bk. [15, 16]*); Bulgaristan'da yaşayan Dobruca Gagauzlarının kökleri de Bulgarlara dayandırılmıştır (*Bulgar yazınında Gagauzların etnik aidiyetine dair değişimin gelişimi için bk. [14, s. 69-70]*). Gerçekte ise tek bir etnik grubun Yunan ve Bulgarlar tarafından iki farklı etnogenez çıkarılması, yani onları Yunan tarafının Yunan, Bulgar tarafının Bulgar olarak görmesi; aslında süregelen çatışmalara Gagauzların ne denli maruz kaldığını göstermesi açısından oldukça ilginçtir.

Sonuç olarak Besarabya Gagauzları hariç diğer Gagauz gruplarının etnik kimlik algısı üzerinde yıllar boyunca uğraşmış, uygulanan tahrif, propaganda ve siyaset yoluyla büyük yol katedilmiştir. Bu durumla bağlantılı olarak Türkçe; -Türk-Müslüman algısı üzerinden- Gagauzlarda negatif bir algı oluşturmuş, Gagauzcanın Türkçe ile benzerliği nedeniyle dile karşı bir psikolojik bariyer gelişmiş ve Gagauzlar arasında kendi öz dillerinden, yani Gagauzcadan uzak durma ve inkâr vaziyeti ortaya çıkmıştır. Bunun da en büyük nedeni Yunanistan ve Bulgaristan Gagauzları arasında Türklere karşı motto haline gelen ve hemen hemen her Gagauz kafasında yer etmiş “dilimizi verdik, dinimizi vermedik” (Bk. <https://bnr.bg/radiobulgaria/post/101499198/ezika-si-davam-varata-ne-davam-pri-gagauzite-v-selo-balgarevo>) temelsiz söylemidir. Gagauzca artık bahsi geçen ülkelerdeki genç nüfus arasında kullanılmamaktadır. Nihayetinde ise Gagauzlar arasında bu sosyolojik dönüşüm, Besarabya Gagauzları hariç, büyük oranda gerçekleşmiştir. Dilini unutan bir toplumun asimile edilmesinin ve dönüştürülmesinin oldukça kolay olduğunu tarih bize sayısız örnekle göstermiştir.

Kaynakça:

1. Moşkov, V. (2022). Bender İlinin Gagauzları, (Çev. Yuliana Bayram), Ankara: TİAV.
2. Zyromski M., J. HATLAS. (2011) “Bucak’taki Gagauzların Hayatında Din”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 29, s. 533-49.
3. Güngör, Harun (1983), “Gagavuzların Hristiyanlığı Kabulü ve İnanışlarındaki İslamî Unsurlar Meselesi”, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, S. 17, s. 248-254.
4. Moşkov, V. (2006). Balkan Yarımadasında Türk Kavimleri, (Çev. Elena İvanova, Elazığ: Manas Yayınları.
5. Şahin, M. Süreyya (1995). “Fener Rum Ortodoks Patrikhânesi”, *DİA*, C. 12, 342-348.
6. İvançev, P. D. (2021). 1844-1944 Yılları Arasında Bulgaristan’da Yayınlanan Türkçe Gazeteler, (Çev. Ökkeş Narinç), *Ankara Anadolu ve Rumeli Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 173-200.
7. İbrahimov, O. (2016). Osmanlı Devleti’nde İlk Basın Yayın Faaliyetleri ve Tuna Gazetesi. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.5, 82-94.
8. *Tuna Gazetesi* (1906), “Dobruca Alemi”, S. 177, s. 1-4
9. Memişoğlu H. (1990). Bulgaristan Türklerinin Birinci Milli Kongresi (31 Ekim - 3 Kasım 1929). *Belleten*, 54(), 309-330.
10. *Rehber Gazetesi* (1930), “Mukaddesat” S, 123, s.1-4, Sofya.
11. *Rehber Gazetesi* (1931), S, 167, s.1-4, Sofya.
12. *Darü’l-Fünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası* (1917), “Türklerin Ermenilerin Siyasi ve Fikri Münasebeti” C. 2. s.1-80.
13. Tansü, Y. E., & Çerkezoğlu, S. (2020). “Bulgarların Kökeni ve Bağımsızlık Hareketleri”, *Asia Minor Studies*, 8(2), 490-500.
14. Guboglo, M. (2018). Gagauzların Etnik Aidiyeti, Çev. Bülent Hünerli, *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat Ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 67-78.
15. Dimitris N. Aleksandrou (2005). *Oi agnostoi Romioi tis Moldabias, Aksiopistes Martiries*, [Moldova’nın tanınmayan Rumları, Güvenilir Tanıklıklar], Selanik: Erodios Yay.
16. Kozaridis, Hristos (2009). *Emeis oi Gagavouzides, Taftotites-İstorikes piges kai i poreia mas mesa sto hrono* [Biz Gagauzlar: Kimlik-Tarihsel Kaynaklar ve Zaman İçindeki Sürecimiz], Gümülcine: Paratiritis tis Thrakis Yay.
17. <https://bnr.bg/radiobulgaria/post/101499198/ezika-si-davam-varata-ne-davam-pri-gagauzite-v-selo-balgarevo>

UDC 811.512.165

GAGAUZCA’DA KESİNLİK: MIHAİL ÇAKIR’IN KISA DUA KİTABI ÖRNEĞİ

Boz Erdoğan

Prof. Dr.

Turkish Language and Literature

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: dr.erdoganboz@gmail.com

orcid id: 0000-0002-2883-4221

Abstract. In this paper, certainty, which is an information modality, is emphasized. At the beginning, general dictionary definitions about certainty are given, and an idea about certainty is formed, especially with quotations from the field of philosophy. Then, by entering into the modality-certainty relationship, the place of certainty, which is an information modality, is determined. Furthermore, certainty markers in Turkish are grouped and listed (morphosyntactic markers; nouns/verbs (predicate), adverbs (certainty and reinforcement case markers), exclamations and

conjunctions, lexical-syntactic markers and many suprasegmental phonemic linguistic elements that do not have a formal marker in writing). After determining the theoretical background of certainty and its markers in this way, “Mihail Çakır’s Short Prayer Book” is scanned for application. As a result of the application, morphological ($\{A/I^4\}r$, $\{mA-z\}$, $\{AmA-z\}$, $\{(y)AcAK\}$, $\{(y)AcAKtI\}$, $\{(y)AcAKtIr\}$, $\{DI^4\}$, $\{mI^4\}$, $\{(y)êr\}$, $\{DI^4r\}$, $\{sI^4n\}$, $\{(y)AyIm\}$, $\{\phi\}$, $\{(y)AsIn\}$, $\{sI^4n\}$, $\{(y)Allm\}$, $\{(y)I^4n\}$, $\{(y)I^4z\}$) and lexical-syntactic (Temporal Markers: sora, ileri; Reinforcers: hem ki; Exclamations: şurkcek, amin, diil, ey..., ne mutlu; Conjunctions: hem... hem ...) markers were detected.

Keywords: Gagauzi, Certainty, Modality, Epistemic Modality, Markers of Certainty.

1. GİRİŞ

1.1.KESİNLİK NEDİR?

Dil araştırmalarında bilgi kipliği işlevi olarak işlenen *kesinlik*, birçok bilim alanının ortak terimidir. Matematikten mantığa ve fizikten felsefeye kadar geniş bir alanda kullanılan ve özellikle Analitik Felsefede konu edilen kesinlik, Moore’da [19, s. 260-291] ve Wittgenstein’in 1. Dönem felsefesinde önemli bir yer tutar [22]. Kesinlik konusuna bir başka açıdan yaklaşan Leibniz de bilgi türleri arasındaki sıradüzenini *kesinlik* bakımından şöyle tasnif etmiştir:

“bir şey hakkındaki bilgi; söz konusu şeyi tanımayı ve diğer şeylerden ayırt etmeyi sağlıyorsa açık (clear), sağlamıyorsa bulanıktır (obscure). Bir şeyi diğer şeylerden ayırt etmeye yarayan açık bilgi; aynı zamanda ayrıntılıysa seçik (distinct), değilse karışıktır (confused). Kendisini oluşturan düşüncelerin yine ayrıntılı olarak çözülüp muayyen bir şekilde idrak edildiği seçik bilgiler, yeterli (adequate); böyle olmayan seçik bilgiler ise yetersizdir (inadequate). Son kertede duyuların doğrudan kolayca edindiği veya zihnin kendiliğinden bir çırpıda kavradığı bilgiler, sezgisel (intuitive); böyle olmayanlar ise semboliktir (assumed). Leibniz’in nazarında sezgisel bilgi, her bakımdan tamamlanmış ve mükemmel olan bilgidir” [Leibniz 1902a: 41-42’den akt. 20, s. 163]

Dilde kesinlik konusunu ayrıntılı olarak inceleyen felsefe araştırmacısı Cengiz’e göre de “dilte kesinlik” önemli bir sorundur. Cengiz’in Razi’den aktardığına bakılırsa lafzın manaya delaletinin *kesinliğine* engel on madde sayılabilir [7, s. 14].

Cevizci’nin sözlüğünde *kesinlik* çok anlamlıdır ve ilk anlam şöyledir:

“kesinlik [Ing. certainty; Fr. certitude; Al. gewissheit]. 1 Genel olarak, bir önerme ya da inancın doğruluğuna sarsılmaz bir inanç besleme durumu; mutlak, kesin ve zorunlu bir doğruya ulaşıldığında, bir önerme sağlam ve geçerli nedenlere dayanılarak tasdik edildiği zaman söz konusu olan zihin hâli. Ya kişilerin psikolojik hâlleri ya da önerme benzeri nesnelerin, yani inançların, yargıların veya cümlelerin bir özelliği olarak, bir şeyin doğruluğundan, hakikatinden emin olma, kuşku duymama veya bir şeyin kendinden açık, mutlak anlamda tartışılmaz olması durumu” [8, s. 606-607].

TDK Güncel Sözlük’te *kesinlik*:

1. **isim** Kesin olma durumu; katiyet:

Bu sözde kesinlik yok.

2. **isim, felsefe** Bir bilginin, bir kanaatin şüpheye düşmeden onaylanması durumu.⁹

TÜBA Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü’nde *kesinlik*:

kesinlik (sos.)

sos. (Alm. Bestimmtheit, f, Genauigkeit, Gewissheit, f; Fr. certitude, f; İng. certainty, certitude; Lat. certitudo) 1. fel. Bir bilginin nesnel görüşlere dayanan güvenilirliği. 2. fel. yön. Bir bilginin, bir kanının kuşkuya düşülmeden onaylanması. 3. yön. 1. Bir denenceye yanıt niteliğindeki bulgunun, denencenin doğruluğu ya da yanlışlığını açık bir biçimde

⁹ <https://sozluk.gov.tr/> (25.01.2025)

ortaya koyması. 2. (Alm. Präzision, f, Exaktheit, f; Fr. précision, f; İng. precision) Bir ölçme ya da gözlemin, gerçek değeri tam olarak yansıtması.¹⁰ kesinlik (müh.)

1. (Alm. Präzision, f; positiver prädiktiver Wert, m; positiver Vorhersagewert, m; Fr. précision, f; İng. positive predictive value; precision; producer accuracy) ist. Bir ikili istatistiksel sınıflandırma probleminde ya da veritabanı arama algoritmasında, hipotezi doğru kabul edilenlerin tüm getirilen örneklere oranı. 2. müh. 1. (Alm. Präzision, f; Fr. précision, f; İng. precision) Ölçme pratiğinde, ölçülen niceliğin ayırmsanma inceliği. 2. Ölçmede, rasgele hataların, ölçümlerdeki belirsizliğin ifadesi olan standart sapmanın tersi. 3. (Alm. Bestimmtheit, f; Genauigkeit, f; Gewissheit, f; Fr. certitude, f; İng. certainty; certitude) Bir bilginin nesnel görüşlere dayanan güvenilirliği ya da bir bilginin, bir kanının kuşkuya düşülmeden onaylanması.¹¹

Hirik, *kesinlik* hakkında şu bilgiyi verir:

“Kesinlik, varlığından şüphe duyulmayan ve hakkında emin olunan bilgiyi göstermektedir. Bu bilginin, sorguya mahal bırakmayan, itiraz gerektirmeyen ve kısmen de deneysel olarak kanıtlanabilir bir niteliği bulunmaktadır. Bahsi geçen bu anlam alanı bilgi sahibinin bilinç düzeyini yansıtmaktadır. Konuşur hakkında söz söylediği ya da aktardığı bilgiden yana güven eksikliği duymamaktadır. Kesin olanın paylaşımında konuşur açısından güven [15, s. 358].

1.2. BİLGİ KIPLIĞI VE KESİNLİK

Dil araştırmalarında kesinlik konusu -yukarıda da değindiğimiz üzere- bilgi kipliği içinde ele alınmaktadır. Kiplik konusundaki tasniflere baktığımızda, kiplik önce *önerme* ve *eylem kipliği* olarak ikiye sonra *önerme kipliği* de *bilgi* ve *kanıtsallık* olarak iki ana başlığa ayrılmaktadır [15, s. 357-359], [16, s. 41-57].

Hirik, *kiplik* ve *kesinlik* arasında şöyle bir bağlantı kurar:

“Kesinlik konuşurun bilgi düzeyinin derecelerinden birini oluşturan, semantik ve kipsel olarak bilgi kipinin içinde yer alan anlam alanlarından biridir. Konuşurun bilgisi gerçek dünyayla ne kadar örtüşüyorsa, tereddütten, şüpheden ne kadar uzaksa ve görsel, işitsel, duyuşsal veya çıkarımsal/algısal olarak ne düzeyde kanıtlanabiliyorsa o derece kesine yakındır denebilir. Söz konusu tüm bu koşulların sağlanması halinde ise o bilgi için kesin’dir denmektedir. Bir cümle/sözcenin kesinlik bildirmesi büyük oranda konuşurun bakış açısı ve dünyayı algılama/anlamlandırması ile doğru orantılıdır. Bu açıdan bakıldığında kesinlik kategorisi kipsel alan içinde değerlendirilmelidir” [15, s. 359].

Kamacı Gencer, bilgi kipliğinin işlevleri hakkında Frawley’den aktarmayla şu açıklamaları yapar:

“Bilgi kipliğine referans ve ifade edilen dünya açısından bakan Frawley (2009), bu kiplik türünü bahsi geçen iki dünyanın çakışması olarak tanımlamakta ve bilgi kipliği terimini bir örtü terim olarak nitelendirmektedir. Çünkü söz konusu terim olasılık, gereklilik, çıkarım, inanç (belief), bildirim (report), söylenti (hearsay), yargı (conclusion), kanı (opinion), taahhüt, kurgu (speculation), alıntı (quotation), şüphe (doubt), kanıt (evidence) ve kesinlik kavramlarını içermektedir” [16, s. 55].

1.3. KESİNLİK İŞARETLEYİCİLERİ

Geleneksel dilbilgisi araştırmalarında, genel olarak biçimbirimler ulam/işlev işaretleyicisi olarak kabul edilirler. Ancak son dönem araştırmalarında ulam/işlev işaretleyicilerinin dört başlık altında işlenmesi giderek yaygınlaşmaktadır:

- i. Biçimbirimsel işaretleyiciler (morphological markers)
- ii. Biçimsözdizimsel işaretleyiciler (morphosyntax markers)

¹⁰ <http://terim.tuba.gov.tr/> (25.01.2025)

¹¹ <http://terim.tuba.gov.tr/> (25.01.2025)

iii. Sözdizimsel işaretleyiciler(syntaxmarkers)

iv. Sözlüksel (göndergesel) işaretleyiciler (lexicalmarkers) □5, s. 951-952□.

Türkiye Türkçesinde kesinlik işaretleyicileri, kesinlik üzerine yapılan çalışmalarda aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

“-{DI⁴}, -{mI⁴ş}, -{(y)AcAK}, -{(A/I⁴)r}, -{(I⁴)yor}, -{mAKtA}/-{mAdA} gibi biçimbirimsel işaretleyiciler; keşke ...-{sAydI}/-{sAymIş}/-{(y)AydI}/-{(y)AymIş}, eğer/şayet ...-{sAydI} ...-{AcAKtI}, -{(A/I⁴)r}+{mI⁴} hiç, evet/hayır, ...-{AcAKtI} gibi biçim-sözdizimsel işaretleyiciler; adlar/eylemler (yüklem), belirteçler (kesinlik ve pekiştirme durum belirteçleri), ünlemler ve bağlaçlar sözlüksel-sözdizimsel işaretleyiciler ile yazıda biçimsel bir işaretleyiciye sahip olmayan parçalarüstü sesbirimsel birçok dilsel öge, tümce içerisinde kesinlik işaretlemekte ve tümcenin anlamını güçlendirerek karşı tarafa iletilmesini sağlamaktadır” [15, s. 359-360], [10, s. 102].

2. MIHAIL ÇAKIR’IN KISA DUA KİTABI’NDA KESİNLİK İŞARETLEYİCİLERİ¹²

2.1. BİÇİMBİRİMSEL KESİNLİK İŞARETLEYİCİLERİ

-{(A/I⁴)R}

Bu biçimbirim, eylemin veya durumun konuşma anından anında, anında ve devamında ayrıca öncesi ve sonrasını kapsayan zaman diliminde gerçekleştiğini ve kimi durumlarda buna tanık olunup kimi durumlarda tanık olunmadığını bildirir. Biçimbirimin *zaman*, *görünüş* ve *kiplik* işlevleri portmanto biçimde görülebilmektedir. Biçimbirimin kesinlik işlevi doğa olayları, bilimsel tespitler, yasalar, genel geçer doğrular, alışkanlık vd.’nin aktarımında açıkça görülmektedir [2, s. 462], [3, s. 200], [4, s. 67], [14, s. 167-169], [10, s. 49-50].

Sana şükür ederim (s.12)

Açık inan ederim bir vaatizlii günahların afolması için. (s.21)

Bekleerim ölülerin dirilmelerini, (s.21)

hem Sän verersin onnara imäk ii vakıdında (s.31)

-{(A) MA-Z}

(Banguoğlu, 1990: 453)

kırılmış hem ezilmiş ürää Allah alçaklatmaz. (s.17)

ki Bensiz yapamazsınız bi şey: (s.32)

-{(Y)ACAK}

Bu biçimbirim, eylemin veya durumun konuşma anından önce gerçekleşmediğini ancak bundan sonra gerçekleşeceğini bildirir. Biçimbirimin *zaman* ve *kiplik* işlevleri portmanto biçimde görülebilmektedir. Eylem ve durum istek, tahmin, niyet vd. konumlarda olsa da kesinlik bildiren kiplik işlevi bulunmaktadır. Tümcedeki gelecek zaman belirteçleri de kesinliği belirler [2, s. 465], [18, s. 623], [13, s. 302], [14, s. 167-169], [10, s. 48-49].

Ansızdan Hakim gelecek, hem herbirisinin işleri açılacaklar, (s.11)

Isoplan beni serpecän, hem bän pak olacam; yıkayacan beni, hem kaardan taa biyaz olacam. (s.15)

Senin dooruluuna benim dilim sevinecek. (s.17)

ozaman koyacaklar Senin altarina buzaaları. (s.18)

¹² Tarama yapılırken mevcut yayındaki yazım özelliklerine müdahale edilmemiş ve referanslar sayfa numaralarına göre verilmiştir. Mihail Çakır, *Gagauzça Kısa Dua Kitabı*, Baş Redaktör: Dr. İgnat Baboğlu, Yayına Hazırlayanlar: Dimitri Kioroğlu, Dr. Stepan Kuroğlu, Nikolas Luka, Ortodoksos Kipseli: Selanik, 2001: 72s.

zerä bän Senin duşmannarına Taynayı sölämeyecäm, hem da, İuda gibi, Sana öpmäk vermeyecäm; (s.37)

Ne mutlu uslulara, zerä onnar er merası edineceklär. (s.38)

-{(Y)ACAKTI}

Bu biçimbirim, eylemin veya durumun konuşma anından önce gerçekleşmediğini ancak niyet olarak gelecekte gerçekleştirmesinin planlandığını bildirir. Biçimbirim *zaman* ve *kiplik* işlevleri portmanto biçimde görülebilmektedir. Eylem ve durum istek, tahmin, niyet vd. konumlarda olsa da kesinlik bildiren kiplik işlevi bulunmaktadır Bununla birlikte kimi durumlarda konuşma anından önceki eylem veya duruma gönderim yapıp söz konusu durumun niyet aşamasında kaldığı görülebilmekte ve kesinlik işlevinde bir kayıp olmamaktadır [14, s. 173], [10, s. 49].

Zerä eer istäydin kurban, vereceydin. (s.17)

-{(Y)ACAKTIR}

Bu biçimbirim, konuşma anından sonra gerçekleşmesi planlanmış eylem veya durumun kesin olarak gerçekleşeceğini bildirir. Biçimbirim *zaman*, ve *kiplik* işlevleri portmanto biçimde görülebilmektedir. [18, s. 630-631], [6, s. 287-297], [10, s. 57-58].

Üüredirim Senin yollarına dinsizleri, hem günahkerlär da Sana döneceklärdir. (s.17)

hem benim aazım Senin metinniini haber verecektir. (s.17)

onnar iilenmäk bulaceklardır (s.38)

-{DI⁴}

Bu biçimbirim, eylemin veya durumun konuşma anından önce gerçekleştiğini ve buna tanık olduğunu bildirir. Biçimbirim *zaman*, *görünüş* ve *kiplik* işlevleri portmanto biçimde görülebilmektedir. Eylem ve duruma tanık olunmadığı kimi durumlarda kesinlik bildiren kiplik işlevi devam etmektedir [2, s. 458-459], [18, s. 584-585], [3, s. 149], [14, s. 167 - 169], [10, s. 46 - 47].

Yataktan hem uykudan kaldırdın beni, (s.10)

ki Sän üfkelenmedin bana, haylaza hem günahkerä, (s.12)

adetinä görä insanı sevdi, hem beni umutsuzlukta yatarken kaldırdın (s.12)

Sana biriciinä günah ettim hem Senin önündä kötülük işledim, (s.15)

Hem Anı dirildi üçüncü gündä kitapların yazılarına görä. (s.20)

-{MI⁴Ş}

Bu biçimbirim, eylemin veya durumun konuşma anından önce gerçekleştiğini ve genellikle buna tanık olunmadığını bildirir. Biçimbirim *zaman*, *görünüş* ve *kiplik* işlevleri portmanto biçimde görülebilmektedir. Eylem ve duruma tanık olunmamış olsa bile kanıtlardan yola çıkılarak kesinlik bildiren kiplik işlevi devam ettirilmektedir [18, s. 606-608], [14, s. 167-169], [10, s. 48].

Metinde çekimli eylem örneklerine rastlanmamış ancak ad-eylem görevindeki birkaç örnek buraya alınmıştır.

Allaha kurban kırılmış duhtur; kırılmış hem ezilmiş ürää Allah alçaklatmaz. (s.17)

O zaman hayır buyuracan hakikatın kurbanını, kaldırılmışı hem bütün yanmış kurbanı; o zaman koyacaklar Senin altarına buzaaları. (s.18)

-{(Y)ÊR}

Bu biçimbirim, eylemin veya durumun konuşma anında gerçekleştiğini ve buna tanık olduğunu bildirir. Biçimbirim *zaman*, *görünüş* ve *kiplik* işlevleri portmanto biçimde görülebilmektedir. Biçimbirim kesinlik işlevi genel geçer doğrular, alışkanlık vd.'nin aktarımında açıkça görülmektedir [18, s. 621], [14, s. 167-169], [10, s. 50].

nică biz da başlêêriz biză borçlu olannara (s.9)
Uykudan kalktıktan sora, Sana sunêriz, (s.10)
Ey, İilikli, hem Angellerin türküsünü baarêriz Sana, (s.10)
hem Senin işlerini çalışêrim Senin hayırınnan, hem Sana yalvarêrim (s.22)
hem günahkerleri acıyêrsın, Ani cümlemizi çaarêrsın kurtuluşa (s.23)
Seni ashı Allahu duuduranı büükleeriz. (s.30)
Sän açêrsın Senin cömertli elini hem herbir yaşayanı doldurêrsın hayırlıklan. (s.31)

BILDIRME BİÇİMBİRİMLERİ

+{DI⁴R}

Bildirme biçimbirimleri kişi, nesne, durum, genel doğrulara veya tespitlere ilişkin olarak başta kesinlik olmak üzere çeşitli kiplik işlevleri gösterirken aynı zamanda sözdizimsel olarak yüklemleştirici görevini de üstlenirler [18, s. 727-728], [14, s.169], [11, s. 65], [10, s. 54-55].

zerä sizin hakınızda Allahın istedii buydur (s.5)
Zerä Senindir Padişahlık hem kuvet, hem şükür daymalarınadak (s.10)
Bereketli Mariya, Saabi Seninnändir; Sän ii sözlüysün karıların arasında hem ii sözlüydür
Senin karnının meyvası, (s.26)
ki buydur Senin kendi cümledän pak Güüdän, hem buydur Senin kendi gerçek Kanın. (s.36)

+{SI⁴N}

zerä Sänsin benim Yaradıcım hem herbir iliklerä Mukayetsin hem da Vericiysin, (s.22)
Sän iisözlüysün karıların arasında (s.36)
Ani Dayma mutluysun hem Cümle dänlekesizsin, hem bizim Allahımızın Anasıysın (s.30)

EMİR-İSTEK BİÇİMBİRİMLERİ

Bu biçimbirimler, yapılması istenen eylemin emir başta olmaz üzere, istek, rica, izin, temenni, uyarı, tavsiye, bilgilendirme, yalvarma vd. kiplik işlevleri ile kesin olarak bildirirler. Biçimbirimlerin zaman ve görünüş işlevleri yoktur. Tümcenin zamanı, zaman bildiren belirteç vasıtasıyla sağlanmaktadır [2, s. 473], [18, s. 665-671], [10, s. 59-60].

-{(Y)AYIM}

Senin sözlerini, hem annayım Senin emirlerini, hem yapayım (s.12)
Senin istediini, hem Sana çalayım üreemin açikinanınan, hem metedeyim Senin cümledän-ayoz adını (s.12)

-{ϕ}

Ey, İilikli, kurtarϕ bizim cannarımızı. (s.7)
Zapçϕ, afet bizim dinsizliklerimizi; (s.8)
Çevir Senin suratını benim günahlarımdan, hem benim cümlä dinsizliklerimi paklaϕ (s.16)
hem çıkarϕ beni dünneyin herbir fena işindän hem şeytanın atlatlamasından, hem kurtarϕ beni, hem götürϕ beni Senin daymalı Padişahluna (s.22)
Ey, Saabi, Kendin kabul etϕ bu saatta da bizim dualarımızı hem doorutϕ bizim ömürümüzü
Senin emirlerinä, bizim cannarımızı (s.23)

-{(Y)ASIN}

Sözlerindä kusursuz bulunasın, hem üsteleyäsin, (s.15)

-{SI⁴N}

Ko ayozlansın Senin adın (s.9)

-{(Y)ALIM}

Gelin, başuralım Padişahımıza, Allaha. (s.13)

-{(Y)I⁴N I⁴Z}

Durmaksız dua ediniz. Herşeydâ şükür ediniz: (s.5)

2.2. SÖZLÜKSEL-SÖZDİZİMSEL KESİNLİK İŞARETLEYİCİLERİ

2.2.1. BELİRTEÇLER

2.1.1.1. ZAMAN BELİRTEÇLERİ

Zaman belirteçleri, tümcede üyesi oldukları eylemleri zaman açısından belirtir, sınırlandırır, kesinleştirirler [18, s. 495], [Kükey, 2003:26'dan akt.1, s. 122].

sora

Uykudan kalktıktan sora, Sana sunêriz, (s.10)

Dua sofradan sora (s.33)

Dua üürenmektân sora (s.33)

ileri

Ani Bobadan duudu cümlelerin daymalarından ileri (s.19)

Dua sofradan ileri (s.31)

Dua herbir işin başlamasından ileri (s.32)

Dua üürenmektân ileri (s.33)

2.2.2. PEKİŞTİREÇLER

Pekiştireçler, kimi dil bilgisi kitaplarında pekiştirme belirteçleri başlığı altında işlenmektedirler. Pekiştireçler, tümcelerde görevli bütün birimlerden önce veya sonra gelerek anlamlarını kesinleştirme veya pekiştirme görevini üstlenirler [18, s. 502-510], [21, s. 279-297], [10, s. 77-79].

hem ki İerusalimin da duvarları yapılsınnar. (s.18)

hem ki Onun Padişahlun bitkisi olmayacak. (s. 20)

2.2.3. ÜNLEMLER

Ünlemler, biçimsel olmasa da anlamsal olarak üyesi oldukları tümcelerin anlamlarını kesinleştirme veya pekiştirme görevini üstlenirler [12, s. 169-184], [10, s. 79-80].

Şükür Sana, bizim Allahımız, şükür Sana. (s.6)

hakikat Allahtan hakikat Allaha, duumuşa, ama diil yaradılmışa, (s.19)

hem Sana şükür yollêêrim, şindi hem hojma hem daymaların daymalarınadak. Amin (s.22)

Sân beni büün aydınnıklandır hem herbir fenalıktan koru, ii işä üüret hem kurtulmak yoluna doorut. Amin. (s.26)

Ey, Saabi, hayırla bizi. (s.30)

Ey, Saabi, hepsinnerin gözleri Sana umut ederlär (s.31)

Ey, Hristos bizim Allahımız, şükür ederiz Sana (s.31)

Ey, Benim Hristosum, Sänsin cümlelerin iiliklerinin doldurması, doldur benim canımı sevinmäklän (s.32)

Şükür ederiz Sana, Ey, Yaradıcı (s.34)

Ey, Saabi hem benim ömürümün Zapçısı, aylaklık, mihlanmak, zabıtlık sevmäk hem boşlaflık duhunu vermä bana. (s.34)

Ey, Saabi, inanêrim hem açikinän ederim, ki Sänsin hakikat Hristos, (s.35)

Ey, Saabi, ko Senin Ayozy Taynalarının komka alması bana diil maana için, (s.37)

Ne mutlu canca fukaara olannara (s.38)

Ne mutlu aalayannara (s.38)

Ne mutlu dooruluk için kuulmuş olannara, (s.38)

2.2.4. BAĞLAÇLAR

Sıralama bağlacı olan hem ... hem ... ögeleri birbirine kesinlik işleviyle bağlar [14, s. 182], [17, s. 229-239], [10, s. 80-81].

hem Ayoz Duha, **hem** şimdi hem hojma hem daymaların daymalarınadak (s.8)

Hem benim üreemi **hem** dudaklarımı aç, ki çalayım Sana (s.11)

hem Senin akıllının belli olmayannarını **hem** saklı olannarını gösterdin bana. (s.15)

hem Ayoz Duhtan hem Mariya Kızdan etlendi, **hem** adamnandı. (s.19)

hem zeet çekti, **hem** gömüldü. (s.20)

hem afet onnara herbir isteyän **hem** istämeyän günahlarını, (s.29)

3. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Mihail Çakir'in Kısa Dua Kitabı kesinlik bakımından incelenerek biçimbirimsel ve sözlüksel-sözdizimsel işaretleyiciler tespit edilmeye çalışılmış ve tespit edilen kesinlik işaretleyiciler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Mihail Çakir'in Kısa Dua Kitabı Kesinlik İşaretleyicileri

KESİNLİK İŞARETLEYİCİLERİ	
1. Biçimbirimsel $\{A/T^4\}r$ $\{mA-z\}$ $\{AmA-z\}$ $\{y\}AcAK\}$ $\{y\}AcAKtI\}$ $\{y\}AcAKtIr\}$ $\{DI^4\}$ $\{mI^4\}$ $\{y\}êr\}$ $\{DI^4r\}$ $\{sI^4n\}$ $\{y\}AyIm\}$ $\{\phi\}$ $\{y\}AsIn\}$ $\{sI^4n\}$ $\{y\}Allm\}$ $\{y\}I^4n I^4z\}$	2. Sözcüksel-Sözdizimsel 2.1. Belirteçler 2.1.1. Zaman Belirteçleri sora, ileri
	2.2. Pekiştireçler hem ki
	2.3. Ünlemler şükür, amin, diil, ey..., ne mutlu
	2.4. Bağlaçlar hem... hem ...

Yukarıdaki tabloya incelendiğinde “Mihail Çakir'in Kısa Dua Kitabı”nda kesinlik işaretleyicileri biçimbirimsel ve sözlüksel-sözdizimsel olarak iki başlıkta sıralanmaktadır.

Sonuç olarak bu bildiride, bir bilgi kipliği işlevi olan kesinlik, Mihail Çakir'in Kısa Dua Kitabı üzerinde çalışılarak kesinlik işaretleyen biçimbirimsel ve sözlüksel-sözdizimsel yapılar ortaya çıkartıldı. Üzerinde çalıştığımız metin hem kısa hem de dar kapsamlı olduğu için sınırlı sayıda kesinlik işaretleyicisine ulaşılmıştır. Daha uzun ve geniş kapsamlı metinler çalışıldığında kesinlik işaretleyici grubu ve sayısı artacaktır.

Kaynakça:

1. Akçataş, A. (2022). “Belirteçler” Türkiye Türkçesi III Sözcük Türleri (Ed. E. Boz) Gazi Kitabevi Yayınları: Ankara.
2. Banguoğlu, T. (1990). Türkçenin Grameri, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
3. Benzer, A. (2012). Türkçede Zaman, Görünüş ve Kiplik. Kbalcı Yayınları: İstanbul.

4. Boz, E. (2015). *Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi*, Gazi Kitabevi Yayınları: Ankara.
5. Boz, E. (2017). “Türkiye Türkçesinde Çatı Ulaamının Sözlüksel İşaretleyicileri” *VIII Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Ankara.
6. Boz, E. (2023). “+{dUr(Ur)} Biçimbirimli Yapıların Eylem İşletimindeki ‘Zaman, Görünüş ve Kiplik’ İşlevleri Üzerine; Yunus Emre Divanı Örneği”. *Doğumunun 80. Yılında Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı* (s. 287-297), Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
7. Cengiz, M. (2021). *Dilde Kesinlik Sorunu*. Ketebe Yayınları: İstanbul.
8. Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları: İstanbul.
9. Çakır, M. (2001). *Gagauzça Kısa Dua Kitabı*, Baş Redaktör: Dr. İgnat Baboğlu, Yayına Hazırlayanlar: Dimitri Kioroğlu, Dr. Stepan Kuroğlu, Nikolas Luka, Ortodoksos Kipseli: Selanik.
10. Çolak, S. (2024). *Türkçede Kesinlik*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
11. Doğru, F. (2020). “Sözcük Türünü Değiştiren Biçimbirimler” *Türkiye Türkçesi II Biçimbilgisi* (Ed. E. Boz) Gazi Kitabevi Yayınları: Ankara.
12. Doğru, F. (2022). “Ünlemler” *Türkiye Türkçesi III Sözcük Türleri* (Ed. E. Boz) Gazi Kitabevi Yayınları: Ankara.
13. Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yayınları: İstanbul.
14. Hirik, S. (2014a). *Türkiye Türkçesinde Bilgi Kiplikleri*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
15. Hirik, S. (2014b). “Kesinlik ve Olumsuzluk İlişkisine Kipsel Yaklaşım”. *Turkish Studies*, 9/12, 349-367.
16. Kamacı Gencer, D. (2020). *Anlamsal Bir Fenomen Olarak Kiplik*, Nobel Bilimsel Eserler: Ankara.
17. Karaoğlu, S. (2022). “Bağlaçlar” *Türkiye Türkçesi III Sözcük Türleri* (Ed. E. Boz) Gazi Kitabevi Yayınları: Ankara.
18. Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
19. Moore, G. E. (2023). *Felsefenin Temel Problemleri*, (Çev. Ayşe Çevik, BeratMutluhan Seferoğlu) Fol Yayınları: İstanbul.
20. Özdi, A. (2024). *Postmodern Felsefe Dilinin Semantiği, Derrida Örneği Üzerine Bir İnceleme*, EskiYeni Yayınları: İstanbul.
21. Uysal, B. (2022). “Pekiştireçler” *Türkiye Türkçesi III Sözcük Türleri* (Ed. E. Boz) Gazi Kitabevi Yayınları: Ankara.
22. Wittgenstein, L. (2022). *Kesinlik Üzerine*, (Çev. Zeki Özcan) Fol Yayınları: İstanbul.

Elektronik Kaynaklar:

1. <https://sozluk.gov.tr/> (25.01.2025)
2. <http://terim.tuba.gov.tr/> (25.01.2025)
3. <http://terim.tuba.gov.tr/> (25.01.2025)

UDC 811.512.1'373:004

TÜRK VE AZERBAIJAN DİLLERİNDE BİLİŞİM TERİMLERİ (Anlam aktarma ve kopyalama yöntemiyle terim türetme)

Hasanlı Garibova Şebnem

Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Dilbilimi Enstitüsü

Bakü, Azerbaycan

e-mail: shabnam.hasanli@yahoo.com

+994506896412

orcid id: 0000-0003-0912-4504

Abstract. The impact of information and communication technologies, computer science, and information resources on world languages is quite large. In countries such as Turkey and Azerbaijan, where the information and communication infrastructure is completely different from each other, its impact on these languages is not the same. It also causes computer science technology to acquire an international character. However, it may be more correct to ensure this internationality from the aspect of the common terminological lexicon of Turkic languages. Thus, it is already possible to find common computer science terms in Azerbaijani and Turkish languages. However, unfortunately, most of these terms are words that either passed to these languages through Russian or were directly borrowed from English and other languages. For example, adapter (eng.) - adapter (Azerb.); pixel-(eng.) - pixel (Azerb.) - pixel (t.);

It should be noted that in addition to these borrowings, the process of term formation through calcaization is also active in languages, which is most often observed in Azerbaijani and Turkish languages among the Oghuz group of Turkic languages.

Dilin toplum yaşamı ve faaliyetleriyle ayrılmaz bağlantısı, toplumsal gelişmenin ve bilimsel-teknolojik ilerlemenin bütün süreçlerinin söz varlığında, özellikle de terminolojik sistemlerde dinamik ve kapsamlı yansımasıyla ölçülür. Modern toplumda yaşamın her alanında köklü değişimler yaşanıyor. Bu tür değişimlerin temelinde son yıllarda bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ve toplum yaşamına giderek daha fazla nüfuz etmesi yatmaktadır. Bunun sonucunda dilde yeni sözcükler ve ifadeler, çok sayıda terimler türetilmekte, terimlerin oluşturulmasında bunların algılanmasını kolaylaştıran, anlaşılabilirliğini sağlayan anlatım araçları daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle, bilişim ve ona bağlı olarak gelişen teknolojinin ifadesi için yeni terimlere ihtiyaç duyulmaktadır. İT ile ilgili terimlerin çoğu yabancı dillerden olduğu gibi dile gelir ve bu akın son dönemlerde oldukça hızlı hal almıştır. Örneğin, access code Azerbaycan dilinde akses kod, accessory- aksesuar, adapter- adapter, integral modem – integral modem şeklinde olduğu gibi dile alınarak kullanılmaktadır. Değişen teknolojiler ve yenilenen terminolojik kelime dağarcığı karşısında hergün yeni terim üretmenin imkansızlığı özellikle İngilizcenin bu alanda Azerbaycan ve Türk dillerine sirayet etmesine neden oluyor. “Bilişim teknolojilerinin son derece hızlı gelişmesi, teknolojiye her geçen gün yüzlerce yeni terim eklenmesi karşısında bu çabalar ne yazık ki etkili olmamaya başladı. Karşılık bulunması gereken terim sayısı artık binlerle ifade ediliyor. Bir terime karşılık bulmak, onu benimsemek, benimsetmek ve onun yayılmasını sağlamak aylar, yıllar alırken İngilizce binlerce terim elini kolunu sallayarak Türkçeye giriyor ve ne yazık ki pek çok kişi bu durumu yadırgamıyor, yabancı kökenli terimi olduğu gibi kabul ediyor”[1,473].

Bilişim terminolojisinde, özellikle Azerbaycan dilinde dillerarası ilişkiler esas alınarak daha çok anlam aktarma ve kopyalama yöntemleriyle yapılan terimler daha geniş yayılmıştır. “Dilin pek çok alanında olduğu gibi terim üretiminde de diller arası ilişkilerin çok önemli bir rolü vardır. Dil ilişkilerinin en yoğun olarak hissedildiği alanların başında söz varlığı gelmektedir. Ortaya çıkan ve adlandırılmayı gerektiren her durum için bir göstergenin bulunması gerekmektedir. Bu durum

yabancı dillerden sözlüksel unsurları kopyalamayı veya dilin kendi olanaklarını kapsayan yöntemlerle yeni sözcükler üretmeyi zorunlu kılmaktadır. Diğer taraftan dilde özleşme arayışları da farklı dillerden kopyalanmış unsurlara yerli kaynaklarla karşılıklar üretme çabalarını artırmaktadır” [6,12]. Elbette ki, kopyalama ve anlam aktarma yabancı dillerden terimlerin direkt alınmasıyla kıyasda daha elverişli yöntem olarak kabul görse de, artık hızlı gelişim bu yöntemi yetersiz bırakmaktadır. Kalka ve ya anlam aktarma yöntemi uygulanırken ana sözcüğün veya sözcük birleşiminin çağrışımsal anlamı ve yapısı dikkate alınır. Anlam aktarımında, ödünç alınan sözcük veya ifadenin bileşenleri ayrı ayrı çevrilmesine rağmen, sözcük veya ifadenin kaynak dildeki biçimiyle birleştirilir. Bunun sonucunda yabancı dilin herhangi bir biriminin kopyası veya taklidi elde edilir. Bu tür terimler, başka bir dildeki kelime veya ifadelerden model alınarak oluşturulan ve bu kelimelerin bileşenlerini ana dildeki karşılık gelen kelime ve ifadelere doğru bir şekilde çeviren kelimeler veya ifadelerdir. Sonuç olarak yabancı dilin herhangi bir kelimesinin kopyası yapılmış oluyor. "Bu şekilde oluşan terimlerin her biri dilin kendi iç malzemesi temelinde yaratıldığı için dilin iç gelişim yasaları belirleyici rol oynar" [5.103]. Anlam aktarma veya kopyalama yöntemine göre, çevrilen kelimenin tam karşılığının verilmesi, kelime türlerinin ve eklerin çevrilen dildeki karşılığının veya karşılıklarının kesin olarak belirlenmesi gerekir. Kalka yönteminde esas rolü kelimelerin yapısı oynar, yani bir dildeki kelimeler, başka bir dildeki kelime yapısıyla aynı şekilde oluşturulur. Bu sürecin Oğuz grubu Türk dilleri arasında en çok Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinde görüldüğünü belirtmek gerekir. Məsələn, Azərbaycan dilində “автовывоз - avtoçağırış”, “оперативная память - operativ yaddaş”, “входной файл - giriş faylı”, türk dilində “electronic data interchange - elektronik veri alışverişi”, “bubble sort - elemeli sıralama”, “monospaced font - eşaralıklı yazıyüzü” gibi bilişim terimleri kopyalama yöntemiyle türetilmiştir. Azerbaycan dili bu yöntem kullanımında etimon dil olarak Rusça ve İngilizceyi tercih ettiği halde, Türk dilinin tercihi İngilizceden yanadır. Fakat bu da bitişken dil niteliği taşıyan Azerbaycanca ve Türkçede bükümlü dil modellerinin sayısının artmasına neden ola bilir. Kelime türetmenin temel yöntemi olan morfolojik yöntemin sözdizimsel yöntemine yerini vermesine yani, tamlama modellenli terimlerin dilde sayısının artmasına neden oluyor. "Calque, dilin içsel yeteneklerinden dolayı oluşmasına rağmen (hem sözcük hem ekler hem de yapı ulusaldır), ortaya çıkışı doğrudan temel dilden etkilenir, çünkü esas dilin etkisi altında, sözcüğün veya ifadenin tüm bileşenleri önce buna göre kopyalanır. Öte yandan, bazı istisnalar dikkate alınmazsa, yapısal kimlik korunur veya daha doğrusu, sözcük birleşimi sözcük birleşimine, sözcükten söze calque edilir" [4.232]. Sözkonusu dil birimleri başka bir dildeki kelimeleri veya kelime kombinasyonlarını ana dilinde karşılığı olan kelime ve kelime kombinasyonlarına doğru bir şekilde çevirmek için aynı model üzerine inşa edilen dil birimleridir. Bu yöntemde esas rolü kopyalanacak dildeki kelimelerin yapısı oynar, yani bir dildeki kelimeler, başka bir dildeki kelime yapısıyla aynı şekilde oluşturulur. Yabancı bir dilin etkisiyle o dilde yeni bir sözcük kalıbı - kökü ve ekleri kopyalanan dilin özelliklerine, yani kök ve eklerine uygun olan kelime üretilir. Zira kopyalama yöntemi sırasında örnek alınan kelimenin yapısına bağlı olarak kopyalama sonucunda türemiş veya bileşik yapıya sahip kelimeler ortaya çıkmaktadır. Örneğin, “digital data” Türkçe “sayısal veri” gibi, Azerbaycanca “rəqəmli verilənlər”, “spatial” terimi Türkçe “uzamsal, mekansal, konumsal”, Azerbaycanca “fəza” gibi aktarılmıştır.

Bazen çeviri sürecinde dilde bir değil, iki veya daha fazla terim oluşturulabiliyor ve bu da kullanıcılar arasında yanlış anlamalara yol açabiliyor. Örneğin, Türk dilinde “pop-up menu” teriminin karşılığı olarak hem “bağlamsal menü”, hem de “yerel menü” ifadeleri kullanılır ki, bu da aslında terminolojide kabuledilemeyen eşanlamlılıkla sonuçlanabilir. Ve ya, “figure of merit” terimi “başarım sayısı” ve “kalite ölçüsü” gibi, “analytic proof” terimi “analitik tanıt, çözümsel kanıt” şeklinde kopyalanmıştır. Azerbaycan dilində “bucket” terimi “yaddaş sahəsi, seqment” kimi aktarılmıştır. Burada Rus dilinin etkisini belirtmek önemlidir. Bu İngilizce terim Rusçaya “участок памяти, сегмент”, Azericeye ise Rusçadan (bellek alanı, segment) aktarılmıştır.

Anlam aktarımında her iki dilde gözlenen bir diğer husus da aynı sözcüğün farklı anlamlar ifade etmesidir. Örneğin, dial-up network-anahtarlamalı ağ, dial-up connection-aramalı bağlantı, dial-up line-aramalı hat/çevirmeli hat; domain model- ilgi alanı modeli, domain counter-alan

denetleyicisi, domain architecture- problem mimarisi, geographic domain-coğrafi bölge (Türk d.); account balance-büdcə balansı, account manager-qeydiyyat yazısının meneceri, account policy-uçot strategiyası, account lockout-abonement bloklaşdırılması (Azerb. d.);

Kopyalama yoluyla oluşturulan sözcüklerin büyük bir kısmı, sözdizimsel olarak, yani iki veya daha fazla sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan terimlerdir. Bu şekilde oluşturulan terimler şu gruplara ayrılabilir:

1. Hiçbir ek almayan iki sözcüğü birleştirerek terminolojik anlam ifade eden aktarımlar: backup copy-yedek kopya, backtab-geri sekme, child process- alt işlemi [2]

2. Her iki tarafında isimler bulunan terimler: working storage-çalışma belleği, scratch diskette-çalışma disketi, performance chart-çalışma grafiği, task force-çalışma kolu, duty ratio-çalışma oranı

3. Birinci taraf sıfat, ikinci taraf isim olan terimler: dial-up network-anahtarlamalı ağ, dial-up line-aramalı hat/çevirmeli hat;;

4. Taraflarından biri hafif masdarla ifade edilen terimler: abort sequence-durdurma dizisi, administrative alert-uygulama uyarısı, allocation unit-ayırma birimi, advanced compression-gelişmiş sıkıştırma, application software- uygulama yazılımı;

Sözdizimsel olarak türetilen terimler iki bileşenli olabileceği gibi, üç veya daha fazla bileşenli de olabilir. Bu, kopyalanan dilin sahip olduğu anlatım araçlarının zenginliğinden kaynaklanır. Örneğin: domain model- ilgi alanı modeli, downlink-uydudan dünyaya bağlantı, address bus- adres veri yolu vb.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, bilişim terimlerinin kopyalama veya anlam aktarımı yoluyla oluşturulması Türk ve Azerbaycan dillerinde oldukça zengin ve belirgin özelliklere sahiptir. Bunun nedeni, Türk dillerinin leksik-semantik anlam bakımından çeşitli bilim alanlarını kapsayan sözcükleri, hatta terimleri ifade etme konusunda büyük bir potansiyele sahip olmasıdır. Ancak terimleri kullanırken, onların çağdaş teknik süreçleri ve kavramları doğru bir şekilde ifade edip etmediğini ciddiyle düşünmek, her terimin anlamını ve anlaşılma derecesini hesaba katmak gerekir.

Kaynakça:

1. Akalın Ş.H. Bilişim türkçesi. // Türk dili dergisi, Sayı: 609 https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_bilisim_turkcesi.pdf
2. Bilgisayar terimleri karşılıklar kılavuzu. TDK yayınları, Ankara: 2008.
3. Calallı İ. İnformatika terminlərinin izahlı lüğəti (ingiliscə-rusca-türkcə-azərbaycanca). Bakı: Bakı Nəşriyyatı, 2017.
4. Xudiyev N. Azərbaycan ədəbi dilinin sovet dövrü. Bakı: Maarif, 1989.
5. Sadıqova S. Azərbaycan dili terminologiyasının nəzəri problemləri. Bakı: Elm, 2002
6. Sarı İ. Dil Etkileşimi Bağlamında Ses-Anlam Eşlemesi ve Türkçedeki Örnekleri. Türk Kültürü, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 2013, s.1-27.

UDC 392(=512.161)

ÖLÜMLE İLGİLİ ÂDET VE İNANISLAR: BARTIN İLİ ÖRNEĞİ**Erol Çalışkan Şerife Seher**

Doç. Dr., Türk Dili ve Edebiyatı,

Bartın Üniversitesi/Türkiye

e-mail: serol@bartin.edu.tr

orcid id: 0000-0001-6427-3751

Abstract. There are three main transition periods in human life. These are birth, marriage and death. Each of them is divided into a number of sub-sections and steps within its own structure. Many beliefs, customs, traditions, ceremonies, rituals, religious and magical processes cluster around these three important stages and manage these transitions in accordance with the expectations and patterns of the cultures to which they belong. The purpose of all of these is to determine and bless the person's new situation during this transition period, and at the same time to protect the person from the dangers and harmful effects that are believed to intensify during this time. This study is based on compiling and examining the death customs of Bartın from the past to the present in Turkish folklore, in the form of before, during and after, into a text. The general structure of this compilation aims to emphasize the chain of customs belonging to Bartın and to provide information about these traditions by examining the history on which they are based.

Keywords: Bartın, Culture, Death, Belief, Tradition, Custom, Ritual.

Giriş

Halk yaşamını enine boyuna araştırmada, bir ülke halkını oluşturan çoğunluğun ortak ve yaygın davranış kalıplarını, yaşam biçimlerini, belirli olaylar ve durumlar karşısındaki tavrını, çevresini ve dünyayı algılayışını açıklamada; geleneksel ve törensel yaşamını düzenleyen, zenginleştiren, renklendiren beceri, beğeni, yaratı, töre, kurum ve kurumlaşmayı göz önüne sermede; bir ucuyla geçmişe bir ucuyla da zamanımıza uzanan gelenekler, görenekler, adetler zincirini saptamada, bunlardan özgün ve çağdaş yaratımlar çıkarmada halk biliminin rolü birinci sıradadır [1, s. 13-14].

Halk kültürü, kısaca adına adet ve inanmalar dediğimiz davranış kalıplarının bütünüdür. Bireyin toplum içerisindeki yaşantısında, diğer bireylerle ve gruplarla olan ilişkisinde bu davranış kalıpları düzeni ve uyumu sağlar. Bunlar, toplum yaşamında varlıklarını sürdüren, yazılı olmayan ancak o toplumda yaşayan bireylerce uyulması gereken, kısaca gelenekler ve görenekler diye de adlandırabileceğimiz sosyal normlardır. Bunlar, yaptırım güçleriyle kimi zaman zorlayıcı ve kınayıcı, kimi zaman da özendirici ve ödüllendirici tepkileri ile toplumda bireyler üzerinde baskı kurarlar. Birey, içinde yaşadığı toplumda bunlara uyduğunda çevresi tarafından onaylanacağını, uymadığında ise kınanacağını veya cezalandırılacağını bilir.

İnsanoğlu var olma sürecinde kendi değerlerini koruduğu, bunların sesine kulak verip bu ses doğrultusunda olması gerekenleri dikkate aldığı, yığından kurtulup birey olmayı becerebildiği sürece yok olma tehlikesinden kurtulur. İnsanı dolayısıyla milletleri yok olma tehlikesinden koruyan, diğer milletlerden ayıran, kimliklerinin oluşmasını sağlayan onların kültürel değerleridir. Milletleri “öteki”nden ayıran bu kültürel değerlerin önemli bir bölümü *hayatın geçiş dönemleri* etrafında şekillenmiştir.

Hayatta bireyin bir konumdan başka bir konuma geçişini sağladığı için *geçiş dönemleri* adını alan bu evreler doğum-evlenme-ölüm şeklindeki dönemlerden oluşur. İnsan ömrünün bu önemli aşamaları birtakım alt bölümlere ayrılmakta ve bu bölümler etrafında birçok inanç, adet, töre, tören, dinsel ve büyüsel ritüeller bulunmaktadır. Kişilerin ömürlerinde geçmiş oldukları bu farklı konumu belirleme, kutsama ve kutlama adına yaşama eklenen bu kültürel değerler ihtiyaçlara cevap verdikleri sürece varlıklarını sürdürmüş fakat hep aynı kalmamışlardır [2, s. 85-107]. Bunların

hepsinin amacı da kişinin bu geçiş dönemindeki yeni durumunu belirlemek, kutsamak, kutlamak, aynı zamanda da kişiyi bu sırada yoğunlaştığına inanılan tehlikelerden ve zararlı etkilere korumaktır [3, s. 131].

Yaşam şartlarının, inanılan dinlerin, yaşanan coğrafyanın, ilim ve bilimde meydana gelen değişimler ve farklı kültürlerle etkileşim sonucu bu evrelerin bünyesinde yer alan kültürel unsurlar da değişmiştir. Kültürel kodların aktarılması hususunda önemli işlevlere sahip olan geçiş dönemleri bünyesindeki bazı unsurlara zamanla birtakım eklemeler yapılmış bazen de bu unsurlarda yer alan ve ihtiyaçlara cevap veremeyen birtakım şeyler ötelenmiştir.

Hayatın bütün geçiş dönemleri beraberinde yeni belirsizlikler, bilinmezlikler getirir ama aralarında en çok bilinmez ve belirsizliğin olduğu dönem muhakkak ki ölümdür. Çünkü kişi öldükten sonra başına gelecekler hakkında ne kendisi ne de yanındakiler bir malumat sahibi değildir. Bundan dolayı ölüm ve sonrasında neler olacağı mevzuu insanoğlunun kafasını kurcalayan en eski sorulardan birisi olmuştur. İnsanoğlu, bu sorulara kendinden emin, net cevaplar veremediği için de birçok ritüel ve inanış ortaya çıkarmıştır. Bütün toplumların mitolojilerine, halk inanışlarına ve ritüellerine bakıldığı zaman ölüm ile ilgili inanış ve ritüellerin önemli bir yer tuttuğu açıkça görülebilir [4, s. 171].

Ölüm, insanlık tarihi boyunca en temel ve evrensel sonuçlardan biri olmuştur. Ölümün anlamı, sonrası ve ritüelleri, farklı kültürlerde ve zamanlarda değişiklik göstermiştir. Ölüm sonrası yapılan uygulamalar, toplumların inanç, değer, gelenek ve kimliklerini yansıtan önemli kültürel unsurlardır. Bu uygulamalar, toplumların ölüme ve ölüye bakış açılarını, ölüyle ilişkilerini, ölüyü anma ve hatırlama biçimlerini, ölüyü sonsuzluğa uğurlama ritüellerini ve ölüyü yaşatma stratejilerini ortaya koyarlar. Ölüm sonrası gerçekleştirilen uygulamalar, aynı zamanda toplumların yaşadıkları coğrafyanın, tarihinin, dinin, ekonomisinin, siyasetinin ve kültürünün de etkisi altındadır. Bu nedenle, kültürler arası etkileşim ve aktarım süreçleri açısından, ölüm sonrası cenaze uygulamalarının incelenmesi, kültürel süreklilik ve değişim dinamiklerinin anlaşılması için önemli bir araştırma alanıdır [5, s. 82].

Bu çalışma da Türk halk bilimi içinde Bartın'ın geçmişten günümüze gelen geçiş dönemlerinden ölüm âdetlerinin öncesi - sırası ve sonrası şeklinde derlenip bir metin haline getirilmesi ve incelenmesi üzerine kuruludur. Bu derlemenin genel amacı, Bartın'a ait âdetler zincirini vurgulayarak, dayandığı geçmiş incelenip bu gelenekler hakkında bilgi verilmesi şeklinde açıklanabilir.

Bartın'da Ölüm Âdetleri

Sevilen birinin ölümünün yakınları için acı bir deneyim olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu acı deneyim fazlasıyla insanı üzer ve kahreder. Ölüm bir kayıp gibi görünse de inancımız sayesinde esasen sadece bir zamanlık ayrılık gibi kabul edilir. Tüm toplumlarda olduğu gibi Bartın halkı arasında da ölümle ilgili bir takım inanış ve uygulamalar söz konusudur. Bu inanış ve uygulamaları şu şekilde sıralayıp açıklayabiliriz:

1. Ölüm Öncesi

Bilindiği üzere ölüm ani gerçekleşen bir olaydır. Kimse ne zaman öleceğini bilemez, bu yüzden ölüm öncesi bir hazırlık yapmak ya da bu yönde gelişmiş bir âdet bulmak zordur. Fakat bir hasta var ise ve ölümü bekleniyorsa o zaman belli âdetler üzerinde ölümü beklenir.

1.1. Ölümü Düşündüren Belirtiler

Bartın halkı arasında kimi belirtiler ölümü çağırıştır. Ölümün yaklaştığına, gelmek üzere olduğuna dair bazı işaretler olduğuna inanılır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Köpek ulursa, uluduğu yerin yakınındaki evden bir ölü çıkacağına inanılır.

Halk arasında kötü olarak bilinen biri insanlara iyi davranmaya başlamışsa, onlardan helallik istiyorsa, sevdiklerini ziyarete gidiyorsa o kişi için “üstüne ölüm iyiliği gelmiş” denir. O kişinin yakında öleceğine inanılır.

Rüyada boş yatak görülürse bir ölüm olacağına inanılır. Kimin yatağı görülmüşse onun öleceği düşünülür.

Eğer kişi rüyasında bir çukura düşmüşse ve çıkamıyorsa öleceğine inanılır.

Rüyada mezar ya da tabut görmek bir ölüm olacağına işarettir.

Cenaze çıkımına yetişemeyenler olursa o evden yakın zamanda tekrar cenaze çıkacağına inanılır.

Aşırı hasta olan bir kişi aileden daha önce vefat etmiş olan kişilerin adını sayıklıyorsa öleceğine inanılır.

Bir evin üstünde baykuş öterse o evden ölü çıkacağına inanılır.

Gözleri devamlı yere bakan hastanın öleceğine inanılır [K.K.-1, K.K.-2].

1.2. Ölümünden Kaçınma İşlemleri

Tıpkı ölümün yaklaştığını gösteren işaretler olduğu gibi ölümünden kaçınılmasını sağlayan bir takım uygulamalar da söz konusudur. Bartın insanı bu ritüelleri uyguladığında ölümünden kaçındığını düşünür, ritüelin bir nevi rahatlatıcı özelliğinden faydalanmış olur. Bu uygulamalar şöyle sıralanabilir:

Ölü evinde açık tabaklardaki yemekler ve sular dökülür. Aksi halde onlara ölünün kanının sıçradığına inanılır. Ölünün kanının kırk adıma sıçradığına inanılır.

Ölünün yatağından çıkan çarşaf ve yorganlar yıkanınca sıkmadan suyu ile balkona asılır.

Ölünün sırtından çıkan elbiseler bıçakla kesilir, makasla kesilmez.

Ölü yıkandıktan sonra su ısıtılan kazan ters çevrilir.

Ölü suyunu ısıtan ateş su dökülerek söndürülmez, kendi halinde sönmeye beklenir.

Mezarlık dönüşü geri bakılmaz.

Çocuk geri geri giderse durdurulur, hayra yorulmaz [K.K.-1, K.K.-2].

2. Ölüm Sırası

Ölüm öncesinde ölümü işaret eden inanışlar ve ölümünden kaçınma için başvuru uygulamalar olduğu gibi ölüm anında ya da başka bir ifadeyle ecel insanın kapısını çaldığında başvuru kimi inanış ve uygulamalar da söz konusudur. Kaynak şahıslarımızın verdikleri bilgiye göre bu süreç şu şekilde karşımıza çıkar: *“Bulunduğumuz yörede (Bartın’da) bir kişi ağırlaştığı zaman yani vefat edileceği anlaşıldığında, kişinin uzaktaki akrabasına, arkadaşlarına haber verilir. Durumunun iyi olmadığı söylenir. Gelip görsünler, diyeceği- soracağı bir şeyler olabilir, birbirlerine hakları geçmiş olabilir diye helalleşmeleri sağlanır. Hastaya yanına kim gelsin diye ve kendini iyi hissedip hissetmediği sorulur. Ben iyi değilim derse ailenin başka illerdeki akrabaları haberdar edilir, durumu iyi değil denir. Ona göre bir kulağınız bizde olsun diye tembihlenir. Zamanı müsait olan hemen gelir. İş durumu müsait olmayan vefat ederse cenazeye gelirim, ahirette müteallik haklarımı helal ediyorum der”* [K.K.-1, K.K.-2].

“Ağırlaşan biriyle helalleşelim demek güç olduğundan, söylemeye çekinildiğinden uzaktan gelenler vasıta kullanarak onların yanında helalleşir. Uzaktan gelen (amca, dede, nine) biz gidiyoruz bize bir şey diyecek misin? Belki bir daha görüşmeyiz, yolculuk ediyoruz helalleşelim mi derler. Hepimizin dakikaları sayılı, nefes alıp vermeye senedimiz mi var denir. Hastanın morali bozulmasın diye sahibimiz (Rabbimiz) bilir denir” [K.K.-1, K.K.-2].

Durumu ağır olan kişiye dini bilgisi kuvvetli olanların isimleri söylenir. Mehmet Hoca, Ahmet Hoca gelsin mi diye sorulur. Gelsin derse çağırılır. Zaten onlar hastaya sormadan daha önceden çağırılmıştır. Bu kişiler habersiz gelmiş gibi davranırlar. Hocalar hastanın ismini söyleyerek Ahmet Amca, Fatma Nine beraber tövbe istiğfar getirelim mi diye sorarlar. Beraber hastanın söyleyebileceği şekilde hocalarımız tane tane heceleyerek tövbe getirilmesini sağlar. Bu tövbe işlemi üç kez tekrarlanır [K.K.-11, K.K.-12].

Hasta konuşamaz duruma geldiğinde akrabaları, çocukları dudakları arasına kuru kalmayacak şekilde çay kaşığı ile su verirler. Yutamaz ise su vermezler. Pamuk nemlendirilerek dudaklarına konulur [K.K.-1, K.K.-2].

Hasta vefat edince, nefes alması kesilince, eğer gözleri açık kalmış ise bir sevdiği tarafından göz kapakları sağ elinin ve parmaklarının içi ile sıvazlanarak kapanması sağlanır. Ayakları, ayak başparmaklarından temiz bir bez ile bağlanır. Elleri yan tarafına doğru uzatılır. Ağzı açık kalmasın diye çenesi temiz bir bez ile başının üstünden ve çenesinin altından bağlanır. Cenazenin üzeri beyaz

bir temiz çarşaf ile örtülür. Yatağı kibleye çevrilir (yani başı batıya ayakları doğuya gelecek şekildedir) [K.K.-1, K.K.-2].

3. Ölüm Sonrası

Öncesi ve esnasında olduğu gibi ölüm sonrasında da bir takım inanış ve uygulamalar karşımıza çıkar. Hatta ölüm sonrasında karşımıza çıkan ritüeller daha detaylıdır. Çünkü insan artık bir dünyadan başka bir dünyaya intikal etmiş durumdadır, yani geçiş aslında gerçekleşmiştir. Başta da söylediğimiz gibi yeni bir duruma geçiş yapılırken meydana gelebilecek türlü tehlikelere karşı insanoğlu çeşitli uygulamalara başvurmuş ve onlardan medet ummuştur.

Her şeyden önce cenaze fazla bekletilmeden yıkanıp kefenleme işlemi yapılır. Eğer hasta sabah erken saatlerde vefat etti ise öğleden sonra, eğer öğleye yakın saatte vefat etti ise ikindiden sonra defnedilecektir diye salası verilir. Eğer hasta akşam vefat etti ise sabah olması beklenmeden akşam yıkama işlemleri yapılır.

Cenazenin gömüleceği mezar yerini cenaze yakınları ve köy gençleri kazarlar, kazmadan önce cenaze yakınına gömülmek istediği yerle ilgili bir vasiyeti var mı diye sorarlar. Cenazenin boyunu bir iplikle ölçerler. Cenaze evinin bir komşusunda mısır unundan ve cevizden helva yapılarak mezar yeri kazanlara gönderilir ve onların yemesi sağlanır. Mezar yeri kazılınca kazmalar, kürekler bir kenara bırakılmaz, cenazeyi koymak için kazılan mezar yerinin üzerine konur. Düz çapraz bir şekilde bu aletler konulur ki böylece mezar yerine şeytanın girmesi engellenmiş olunur [K.K.-1, K.K.-2].

Ölüyü gömme için gerek dini, gerekse geleneksel açıdan bazı hazırlıklar yapılır. Bu hazırlıklar üç önemli aşamadan oluşur. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

3.1. Yıkama

Cenaze yıkama işlemi başlarken üç tane yıkayıcı bir tane de su hazırlayıcı olur. Su hazırlayıcı ocağa ateş yakmadan önce mutlaka abdest alır. Besmeleyi içinden söyleyerek ateşi yakar. Ocağa su ısıtmak için kazanı koyar, suyu kazana doldurur. Yıkama işlemi başlamadan önce lazım olacak bütün suyu odaya taşır. Su ısındığında suları hazırlayan kişi suları ılıştırırken bir tane hoca da kapının dışında yani salonda su salası verir. Su salası verirken cenaze yakını hocanın sağ omuzuna bir tane el silme havlusu koyar. Cenaze kadın olsa da su salasını erkek hoca verir. Cenaze yıkanıp kefenlenip tabuta konduktan sonra cenazenin üzerine cenaze yakınları cenaze erkek ise havlu, kadın ise havlu ve başörtüsü, evlenmemiş kız ise gelinlik koyarlar. Cenaze kadın ise altına 7-8 metre kare büyüklüğünde çarşaf örterler. Nedeni ise mezarlıkta cenazeyi kabristana indirirken yakın akrabaları dışında başkaları görmesin diye cenazenin üzerine bu çarşaf açılır. Böylece aile yakınları dışında tahtalar konuncaya kadar biri bakmaz. Ölü'nün yıkandığı su artarsa toprağa dökülür [K.K.-1, K.K. 2].

3.2. Kefenleme

Kefen bezi mutlaka beyaz olur. Erkek kefeni üç parçadan, kadın kefeni ise beş parçadan oluşur. Kefen bütün vücudu örtecek şekildedir. Erkekler için iki kat, kadınlara ise üç kat kefen sarılır. Kişi sağken kefeni ve ölüm masrafları için bir kenara para ayırır. Kefen genellikle hacca gidildiğinde alınır ya da hacca giden birine getirtilir. Ölen kişi gelinse gelinliğiyle kefenlenir ya da mezarının üstüne gelinlik konur. Mezarın başına da al dikilir. Eğer ölen kişi yeni damatsa bayrak dikilir. Kefen ölüye göre biçilir. Ölü yıkanıp kefenlendikten sonra baş ve ayak tarafı bağlanır [K.K.-1, K.K.-2].

3.3. Yıkama ve Kefenleme Sonrası

Cenaze yıkanıp kefenlendikten sonra geniş bir oda veya salona tabut ile getirilir. Cenaze kadın ise cenaze yanında kadınlar Kuran-ı Kerim okurlar. Bu arada erkekler evde olmaz. Cenaze erkek ise erkekler Kuran-ı Kerim okurlar, kadınlar da diğer odadan Kuran-ı Kerim okunurken dinleyebilirler. Cenaze günü cenaze kadın ise eve kadınlar girer. Erkekler cenaze sahiplerine başsağlığı verir. Evin önünde bir kenarda beklerler. Cenaze kadın ise erkekler eve yakın yerde durmazlar. Kadınlar Kuran-ı Kerim okurken seslerini duymamak için uzak bir yerde beklerler. Cenaze yakınları, beklenenler, herkes geldiyse cenaze evden yere indirilir. Evin önünde hocalar kadın cenaze, erkek cenaze fark etmeksizin Kuran-ı Kerim okurlar, dua ederler. Hocalardan bir tanesi cenaze adına vekâlet okur.

Kadın ve erkek cemaate toplu olarak üç defa cenaze erkek ise Hasan Amca veya Ali Amcayı; cenaze kadın ise Ayşe Abla veya Fatma Bacıyı nasıl bilirsiniz, iyilerden midir diye sorar [K.K.-1, K.K.2].

3.4. Cenaze Namazı

Camiye gelen tabut musalla taşına konur. Erkekler saf tutar, namaz kılınır. Kadınlar camiye gitmez, evde yas tutarlar. Ağıt yakıp, ellerini birbirlerine sıkıca bağlarlar. Cenaze kadın ise hatun kişi niyetine, erkekse er kişi niyetine deyip İslami kurallara göre cenaze namazı kılınır. Cemaate nasıl bilirdiniz diye sorulur. Cemaat de iyi biliriz diye cevap verir. İslamiyet'e göre yaşayıp yaşamadığı öğrenilir ve cemaatten şahitlik yapmaları istenir. Sonunda da üç defa helallik alınır. Helal edilir ve tabutun dört koluna bir omuz verilip mezarlığa doğru götürülür [K.K.-1].

Sonra üç defa erkek ise merhuma, kadın ise merhumeye haklarınızı helal eder misiniz diye sorar ve dua eder. Cenaze caminin yanındaki musalla taşına götürülür. Kimse ağlayamasın diye tekbir getirilir. Vakit namazı kılındıktan sonra cenaze namazı için saflar tutulur. Saflar yediden az olmayacak şekilde tutulur. Cenaze namazı genellikle caminin yanında kılınır. Nedeni ise yaşlı kimseler olabilir, abdestini tutamayabilir diyedir. Cenaze günü köydekiler köy dışından bir tanıdık cenazeye gelir diye gelenleri cenazeden sonra yemek yemeden göndermemek için yemek hazırlarlar. Mezarlık uzak ise cenaze araç ile götürülür. Yakın ise vatandaşlar omuzlarında götürür [K.K.-2].

Cenaze mezara konduktan ve tahtaları yerleştirme işlemi bittikten sonra mezarlıkta Kuran-ı Kerim okunur. Sonra da dua edilir. Cenaze defin işlemi bittikten sonra uzaktan yakından gelenler dağılırken tekrar cenaze yakınlarına başsağlığı dilerler. Bu arada cenaze sahibinin yakınlarından bir kişi mezar yeri kazanlara kimse görmeden zarf içinde bir miktar para verir. Almayanlara hakkınızı helal edin der. Başka köylerde sala okuyan hocalara ve cenazede Kuran-ı Kerim okuyan hocalara zarf içinde kimsenin görmeyeceği şekilde para verilir. İstemeyen olursa bile cebine zorla konulur. Cenaze sahibi, hocalardan birine kırkını bekleyiver ricasında bulunur. Kendisi Kuran-ı Kerim okumasını biliyor ise kendisi bekler (yani kırk gün). Sabah namazından sonra cenazenin ruhuna bağışlanmak üzere Yasin-i Şerif okunur [K.K.-1, K.K.-2].

3.5. Cenaze Evi

Cenaze gömüldükten sonra komşular cenaze evine yemek getirirler. Cenaze sahiplerine yedirirler. Cenaze gömüldüğü akşam cenaze evinde hocalar akşam ile yatsı namazı arası Kuran-ı Kerim okur. Bu arada komşular, akrabalar cenaze sahibi yemek hazırlayamaz diye düşünerek o akşam cenaze evinde toplananlara yemekler getirir. Cenazenin elbiselerinden ceket, şapka; kadın ise elbise, eşarp salonda askıya asılır. Bu eşyalar askıdan kırk gün boyunca alınmaz, cenazenin ruhunun evi ziyaret ettiğine inanılır [K.K.-1, K.K.-2].

Yedi gün sonra akşam cenaze evinde Kuran-ı Kerim okunur. Buna “yedisi” denir. Kişinin vefat ettiği odada ışık kırk gün akşamları kapatılmaz. Kırk gün sonra akşam Kuran-ı Kerim okunur. Buna “kırkı” denir. Elli iki gün sonra akşam Kuran-ı Kerim okunur. Buna da “elli ikisi” denir. Cenaze gömüldüğü gün cenazenin veremediği fitreleri ve tutamadığı oruçları vardır diye yetmiş iki fitre değerinde para Kuran-ı Kerim kursuna bağışlanır. Cenazenin hep yaptığı iyiliklerden bahsedilir. Ölümünün üzerinden bir yıl geçince buna “yılı” denir [K.K.-1, K.K.-2].

Sonuç

İnsanoğlunun bir konumdan başka bir konuma geçişini sağlayan hayatın geçiş dönemleri, kültürel kodların aktarılması hususunda önemli işlevlere sahiptir. Bu evreler etrafında şekillenen inançlar, töreler, törenler, ritüeller, pratikler, hayata her daim bir hareketlilik katmakla birlikte hep aynı şekilde günümüze ulaşmamıştır. Bu unsurlardan kişilerin ihtiyaçlarına cevap verebilenler bünyelerine çağın şartları doğrultusunda bir şeyler ekleyerek günümüze ulaşmalarına rağmen ihtiyaçlara cevap veremeyen bazı değerler de halk tarafından ötelenip geçmişin dehlizlerine terk edilmiştir. Günümüzde birçok kimse tarafından hurafe olarak adlandırılan bu unsurlar, aslında bir zamanlar içinde şekillendiği toplum hakkında önemli bilgiler içermektedir. Bu bilgiler ışığında toplum denen yapının değişim hızı ve yönü hakkında bilgiler edinilmektedir. Geçmiş hakkında herhangi bir fikre sahip olunmaksızın bugünkü toplumun hangi yönlerde değişim gösterdiği, bu anki hale nasıl geldiği doğal olarak bilinemeyecektir.

Önemli bir bölümü geçiş dönemleri etrafında şekillenmiş kültürel öğelerin dünden bugüne geçirmiş olduğu değişimleri göz önüne alarak halkı ve onun değişen yüzünü anlamak daha kolay olacaktır. İki binli yıllardan önce ve iki binli yıllarda geçiş dönemleri bünyesindeki unsurlarda pek çok değişimle karşılaşmıştır. Yaşanılan coğrafyanın, inanılan dinin, yaşam şartlarının, ilim ve bilimde kat edilen yolun, kanunların bireylere sağladığı özgürlük ve kazanılan birçok haklar neticesinde bu dönemlerle ilgili birçok değişimle karşılaşmıştır.

Zaman aktığı sürece geçiş dönemleri çevresinde teşekkül olunan inançlar, adetler, törenler, pratikler de zamanın koşullarına göre bünyelerine bazı eklemeler yaparak ya da bünyelerindeki bazı unsurları geride bırakarak yaşamlarını sürdürecektir. Önemli olan geleneklerimizin, göreneklerimizin sesini oluşturan ve büyük çoğunluğu geçiş dönemleri çatısı altında şekillenen kültürel değerlerimizi öteleyip öteki olmamaktır. Çünkü var olma savaşında milletlerin gerçek kılavuzları geleneklerinden, göreneklerinden örülü kültürel değerleri olmuştur.

Kaynaklar:

Yazılı Kaynaklar

1. Artun, Erman [2005]. *Halkbilimi*. İstanbul: Kitapevi Yayınları.
2. Artun, Erman [1998]. “Tekirdağ Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri Doğum-Evlenme-Ölüm”. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9(10): 85-107.
3. Örnek, Sedat Veyis [1995]. *Türk Halk Bilimi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
4. Kabak, Turgay [2018]. “Rize İlinde Ölüm Etrafında Gelişen Halk İnanışları”. *Palimpsest Dergisi*, 3(6): 171-178.
5. Bozdemir, Oğuz; Özçelik Hüseyin [2023]. “Orta Asya’dan Anadolu’ya Türk Kültüründe Cenaze Gelenekleri: Benzerlikler ve Farklılıklar”. *Arteoloji Dergisi*, 2(2): 79-100.

Sözlü Kaynaklar

K.K.-1: Mehmet Bayrak, 52, Lise Mezunu, Cami İmamı, Doğaşı Köyü/Bartın.

K.K.-2: Hilmi Kurt, 70, İlkokul Mezunu, Emekli, Güzelcehisar Köyü/Bartın.

UDC 811.512.165’367.622:811.512.161

QAQAUZ DİLİNDƏ İSMİN MƏNSUBİYYƏT KATEQORİYASI (OĞUZ QRUPU TÜRK DİLLƏRİ İLƏ MÜQAYİSƏDƏ)

Aliyeva Elnara Nadir gizi

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutu,

Bakı, Azərbaycan

e-mail: dok.elnare_e@mail.ru

orcid id: 0000-0002-5779-8899

Abstract. The category of possession is a central category in the morphological and syntactic structure of both ancient and modern Turkic languages. In Gagauz, a language of the Oghuz group of Turkic languages, the possession category has functional features in addition to general characteristics.

This category is primarily based on morphological means used to express possessive relationships of nouns. In Gagauz, when possessive suffixes are added to nouns, certain phonetic changes occur. These changes depend on the final consonant of the word and are observed in other Turkic languages as well.

The article analyzes the usage characteristics of possessive suffixes in Gagauz in comparison with other Oghuz Turkic languages and investigates the usage level of the double possessive suffix.

Keywords: possession category, Turkic languages, Gagauz language, comparison.

Mənsubiyyət kateqoriyası qədim türk dil yazılı abidələrində qeydə alınmış və müasir dövrümüzdə də dilin istər morfoloji, istərsə də sintaktik quruluşunda həlledici rol oynayan bir kateqoriyadır. Bu kateqoriya cümlənin yaranmasında, sözlərin bir-biri ilə bağlanması əsas olduğu üçün sintaktik kateqoriya kimi qəbul edilə bilər. Mənsubiyyət, əsasən sahib şəxs və ya əşya ilə mənsub əşya arasındakı əlaqəni bildirir. Bu əlaqənin formalaşması zamanı qeyd etdiyimiz 2 tərəf əsasən eyni zamanda iştirak etsə də, bəzən tərəflərdən biri olmur. Yaxud hər iki tərəf iştirak etsə də tərəflərdən biri şəkilçi qəbul etmədən digərinə bağlanır.

Qaqauz dili oğuz qrupu türk dili olduğu üçün bu dilin mənsubiyyət şəkilçiləri həmin dillərin şəkilçiləri ilə demək olar ki, eyniyyət təşkil edir.

I şəxs: -m, -ım, -im, um, -üm: *atam, kitab (Azərbaycan), babam, kitabım (türk), bobam, (qaqauz), doqanım, obam (türkmən)*

II şəxs: -n: *atan, kitabın (Azərbaycan), baban, kitabın (türk), boban, kitabın (qaqauz), doqanı, oban (türkmən)*

III şəxs: -ı, -sı: *atası, kitabı (Azərbaycan), babası, kitabı (türk), bobası, kitabı (qaqauz), doqanı, obası (türkmən) və s.*

Qaqauz dilində sözün sonu saitlə bitəndə təkdə *-m, -n, -sı*, cəmdə isə Azərbaycan və Türkiyə Türkçəsində olduğu kimi dördvariantlı *-mız⁴* mənsubiyyət şəkilçisi artırılır: *-bobam, -boban, -bobası, -bobamız, -bobanız, -bobaları*

Qapalı hecalı sözlərdə isə saitlə başlayan mənsubiyyət şəkilçisi artırılır: *koyun-um, koyun-un, koyun-u, koyun-umuz, koyun-unuz, koyun-narı*. Həm Azərbaycan, həm də Türkiyə Türkçəsində analogi hal müşahidə olunur.

Qazax dilində sözün sonu samitlə bitdikdə samitlə başlayan yiyəlik hal şəkilçisi qəbul edir.

Kıpşak arealı Şığıs Europanın Soltüstik Kırımın, Volqanın, tömenqi jağalayı men Soltüstik Kavkazdı jəne Kazakstandı Xorezmniñ bir bölüqin Karakalpakstandı, Özbekstannıñ bir bölüqin kamtidi. “Qıpçaq arealı Qazaxıstan, Şərqi Avropanın bir hissəsi, Şimali Kırım, Volqa boyu, Şimali Qafqaz, Xarəzmın bir hissəsi, Qaraqalpaqıstanı əhatə edir” [13, s.3]. Qırğız dilində də bənzər hal müşahidə olunur: *Биздин колхоздун малынын эсеби жок.* “Bizim kalxozun malının sayı yoxdur”

Azərbaycan dilindən fərqli olaraq, qaqauz dilində mənsubiyyət şəkilçisi qəbul etmiş söz feilin təsiri ilə təsirlik hal formantını da qəbul edir.

Festivalda ... vardı nicä görmää gagauzların kilimnerin-i ..., palalar-ı, gagauz halk imeklerini, milli giyimnerini. [9, s.160]. “Festivalda necə görməli qaqauz xalçaları, palazları, qaqauz milli yeməkləri, milli geyimləri vardı”. – Göründüyü kimi, bu cümlədəki II növ təyini söz birləşmələri Azərbaycan dilində adlıq halda, qaqauz dilində isə təsirlik haldadır.

Uyu, uyu çocum “Yat, yat, mənim oğlum”. *Cumaya karşı düşümü qördüm* “Cüməyə doğru yuxumu gördüm”. Bu nümunələrdə *çocum, düşüm* sözlərində mənsubiyyət birtərəfli şəkildə ifadə olunmuşdur.

Türk dillərində III şəxs mənsubiyyət şəkilçisi qəbul etmiş söz bəzən vokativ kimi çıxış edir. Məsələn, *anası “ana!”*, *atası “ata!”* (Azərb.), *dadası “ata!”*, *amakisi “əmi!”* (özbək), *tayın “dayı!”* (xak.), *ənisi “ana!”* (tatar). Qaqauz dilindəki: *Abisi, bunu yap! Annesi, onu bırak!* kimi cümlə tiplərini buna nümunədir.

I.Kazımov qeyd edir ki, xakas dilində II şəxs mənsubiyyət forması, tatar və özbək dillərində isə III şəxs mənsubiyyət forması vokativ kimi istifadə olunur [5, s.84].

Türk dillərində əzizləmə bildirən bəzi sözlər semantik baxımdan mənsubiyyət ifadə edir: *nənəş, anaş, ataş* və s. Bu cür ifadələrdə *-ş* əslində əzizləmə bildirirsə də, semantik baxımdan mənsubiyyət bildirir.

Türk dillərində əsasən III şəxs mənsubiyyət şəkilçisi daha çox funksionallıq göstərir. Bəzən bu şəxsdə işlənən zaman anlayışlı, yaxud miqdar bildirən sözlərə artırılan mənsubiyyət şəkilçiləri sözyaradıcılığı prosesində iştirak edərək, adverbiallaşmaya səbəb olur. Məs.: *Gündüzləri hava soyuq olur. Sabahları gələrsən* (Azərb.).

Pokrovskaya qaqaüz dilində mənsubiyyət kateqoriyasından izafət birləşmələrinin tərkibində bəhs edir. *Ekzamen günü* “imtahan günü” II tip izafət, *günün yarısı*, *günün sıcağı* – III tip izafət [10, s.9].

Qaqaüz dilində III növ təyini söz birləşmələrində III şəxsin tək və cəmində mənsubiyyət şəkilçisi işlənmir, analik üsulla düzəlir: *benim evlər* “*bizim evlərimiz*”, *bizim klass* “*bizim sinif*” və s. Mənsubiyyət şəkilçisi olmadan mənsubluğun ifadəsi Azərbaycan dilində də kontekstə uyğun özünü göstərir:

Göydən gedən beş durnalar,

Bizim ellər yerindəmi?

Bir-birindən xoş durnalar,

Bizim ellər yerindəmi? [2].

Türkiyə Türkcəsində bəzi II növ təyini söz birləşmələrində III şəxs mənsubiyyət şəkilçisinin düşümlü ilə rastlaşırıq. Buna aid H.Zülfükar öz məqaləsində bir sıra nümunələr vermişdir. Məsələn: *Kadın giyim, çocuk giyim, erkek giyim, çöp kebab, tas kebab* və s. [8, s.35] Qaqaüz dilində bu birləşmələr mənsubiyyət şəkilçisi qəbul edir. Məsələn: *Qadın kiyimi, erkek kiyimi, bala kiyimi* və s. Azərbaycan dilində bu tipli nümunələr adətən mürəkkəb söz birləşməsinin tərkibində özünü göstərir. Məsələn *Qadın geyim mağazası, toyuq plov yeməyi* və s. Bu tipli birləşmələrdə tərəflərdən birincisi artıq atributiv xarakter daşıyır.

Qaqaüz dilində mənsubiyyət şəkilçilərinin isimlərə artırılması zamanı bəzi səs əvəzlənmələri baş verir. Belə ki, sonu *k* ilə bitən isimlərə mənsubiyyət şəkilçisi artırıqda *k* səsi düşür, son hecadakı saitlə mənsubiyyət şəkilçisindəki sait birləşərkən daralma və uzanma baş verir. Yalnız III şəxsin cəmində bu dəyişiklik baş vermir.

I şəxs: balı-ım (“*balığım*”) – *balı-ımız* “*balığımız*”

II şəxs: balı-ın (“*balığın*”) – *balı-ınız* “*balığınız*”

III şəxs: balı-ı (“*balığı*”) – *balı-ı* “*balıqları*”.

Yaxud, *uşaq* sözü mənsubiyyətə görə dəyişərkən təkdə *uşa-am, uşa-an, uşa-a*, cəmdə isə *uşa-amız, uşa-anız, uşa-a* şəklində özünü göstərir [11, s.82]. Azərbaycan dilində isə bu zaman *q* səsi *ğ* səsi ilə əvəzlənir. Türkiyə Türkcəsində də *k* səsi *ğ* səsi ilə əvəzlənir: *yataq* sözü *yatağım, çocuq* sözü *çocuğum* şəklində səs dəyişməsinə məruz qalır.

Türkmən dilində sonu *q* ilə bitən sözlərə mənsubiyyət şəkilçisi artırıqda səs əvəzlənməsi baş vermir: *Meniñ qızıl baydaqım* [12, s.18].

Türk dillərində bəzən mənsubiyyətin **ikiqat işlənməsinə** də təsadüf edilir.

Qaqaüz dilində digər qrup isimlər də var ki, onlar söz birləşməsinin tərkibi olmadan da təməl olaraq III şəxs mənsubiyyət şəkilçisi qəbul edərək işlənir. Bu isimlər üçün “adların ikincili əsası” termini işlənir. Məsələn, *boyn* > *boynu, alın* > *annı, akıl* > *aklı* və s. “Qədim türk sözlüyü”ndə qeyd edilən sözlər ikihecalı, iki saitli isim kimi qeydə alınmışdır: *bojun* “boyun”, *alın* “alın”.

Azərbaycan dilində bu isimlərə yalnız mənsubiyyət qoşulduqda kökdəki sait düşür. Yəni müstəqil kök olaraq həmin isimlər sərbəst işlənir. Qaqaüz dilində isə həmin isimlər yiyəlik hallı sözə qoşulduqda əlavə olaraq yenidən III şəxs mənsubiyyət qəbul edir. Məsələn, *oolusu* “onun oğlu”, *boynusu* “onun boynu” [Pokrovskaya L.A. 1964, s.112].

Qaqaüz dilindəki “xəstəlik” mənalı *ağır* sözü 1 dəfə mənsubiyyət şəkilçisi qəbul edərək *aarı* şəkli almış və bu isim əsası kimi qəbul edilir. Azərbaycan dilində isə bu leksem kök olaraq *ağrı* şəklindədir. (Tədqiqatçıların fikrincə, *ağrı* sözü qədim türkcədə eynianlamalı *ağ* kökündən düzəlib).

Qumuq dilində bəzi sözlərdə mənsubiyyət şəkilçisinin ikiqat artırılması müşahidə olunur. Təyini əvəzlik *zəap* «hər» yalnız şəkilçinin ikiləşməsi ilə işlənir: *zəap-u-cu* «onların hər biri», *on-y-cy* «onlardan onu», *dəpm-ıo-cıo* «onlardan dördü», *bəp-ı-cıy da* «hamısı», *bu-p-u-cu* «onlardan biri», *bupep-ıo-cıo* «başqası», *ec-u-cu* «yiyəsi» ikiqat işlənmə fakultativ xarakterlidir.

Azərbaycan dili dialektlərində də bəzən ikiqat mənsubiyyət şəkilçisinə də rast gəlirik: Məsələn, *Gəl iksimiz gedək*. Neftçala dialektindən verilmiş bu nümunədəki saya həm III şəxs, həm I şəxs mənsubiyyət şəkilçisi artırılmışdır. *Sabahısı gün hər şey məlum oldu.*,- cümləsində isə 2 dəfə III şəxs mənsubiyyət şəkilçisi iştirak etmişdir. M.Məmmədlinin dialekt araşdırmalarına görə, “bu

əlamət şivələrin əksəriyyətində müşahidə olunsa da, eyni kəmiyyətdə yayılmamışdır. Bu hadisənin işləkliyinə görə, şivələrin cənub qrupu və bəzi keçid şivələri xeyli fərqlənir”[7, s.142].

Azərbaycan ədəbi dilinin tarixi inkişafında ikiqat mənsubiyyətin istifadəsinə dair nümunələr mövcuddur. Məsələn, Mustafa Zəririn dilinə nəzər salaq:

Bu məliklərimün qızlarınun birisini şaşa verəyim [1, s.158].

Q.Kazımov XV-XVI əsr ədəbi dilində mənsubiyyət şəkilçisinin təkrar işlənməsinə aid nümunələr vermiş və bunu mənsubiyyət şəkilçisinin sözdüzəldici şəkilçisi təsiri bağışlaması ilə əlaqələndirmişdir: “Mənsubiyyət şəkilçisinin çox işlənməsi, hətta bəzən az qala, sözdə sözdüzəldici şəkilçi təsiri bağışlaması onun eyni sözdə təkrar işlənməsinə səbəb olmuşdur” [6, s.171].

İkiqat mənsubiyyətin işlənməsi XVI əsr ədəbi dil nümunəsi Şeyx Səfi təzkirəsində tez-tez müşahidə olunur: “*Məkkənin evləri içisi nurani oldı (Şeyx Səfi 2010), yaxud Həzrət şeyx çün ol halı gördi, qamusun iyəsilərinə bağışladı və yüzini anlardan çevirüb, heç nəstə qəbul etmədi.*

Qaqauz dilində *Beygirler hepsimizindi*- nümunəsində xəbər rolunda çıxış edən əvəzlilik ikiqat mənsubiyyət şəkilçisi qəbul etmişdir. Sözü kökünün tarixən *hep* olduğunu nəzərə alsaq, bura əvvəlcə -*si* artırılması sözü ümumi mənsubluğunu, sonrakı -*miz* şəkilçisi isə konkret mənsubluq bildirir. I şəkilçi oğuz qrupu dillərinin *Hamı* əvəzliyi bu məqamda Türkiyə türkcəsində *hepimiz*, Azərbaycan dilində *hamımız* şəklində işlənir. Türkmən dilində də bu mövqedə *xemmesi* əvəzliyindən istifadə olunur: *Bu zatların xemmesi de ajayıp* “Bunların hamısı təəccüblüdür”[12, s.41].

Təkcə *hamı* qeyri-müəyyən əvəzliyi deyil, Azərbaycan dilindəki *birisi*, *kimisi* əvəzlilikləri, tatar dilindəki *o* və *bu* işarə əvəzlilikləri də *bunısı*, *anısı* şəklində ikiqat mənsubiyyət qəbul edir. Bəzən qeyri-müəyyən miqdar sayı da Azərbaycan dilində iki mənsubiyyət qəbul edir. -*Uşaqların çoxusu bunu bilmir*. Qaqauz dilində qeyd edilənlərdən təkcə *kimisi* variantı mövcuddur: *Kimisi gitti, kimisi burada kaldı*

Qaqauz dili ilə bağlı digər bir nümunəyə diqqət yetirək: *Bən istərim sizin kızının elini*[10, s.19] Bu cümləki qız sözü Azərbaycan dilində, həmçinin Türkiyə Türkcəsində sizin *qızın (kızın)* və ya *qızınızın əlini (kızınızın)* şəklində işlənir. II şəxsin cəmindəki mənsubiyyət şəkilçisi qaqauz dilində yalnız -*ın* şəklində olmuşdur.

Azərbaycan dilində *ertəsi gün* ifadəsində ikinci tərəf mənsubiyyət şəkilçisi qəbul etmir. Məsələn, *Ertəsi gün qar yağdı*. Qaqauz dilində isə II tərəf də mənsubiyyət şəkilçisi ilə işlənir. Məsələn, *Ertəsi günü beklərdi kendi sekretar olacaanı*. Türkiyə Türkcəsində də II tərəf mənsubiyyət şəkilçisi qəbul etmir və *ertəsi gün* şəklində normativləşmişdir. Lakin Azərbaycan dilində *Günü sabah bizə gəl*.- cümlə tipində isə birtərəfli mənsubiyyətlə rastlaşırıq.

Azərbaycan xəbər agentliyində yazılmış bir məqalədə qaqauz dilinə bənzər hal müşahidə edilir. *Bazar ertəsi günləri isə əksər işçilərin əmək qabiliyyəti azalır və əhvalı pozulur* [3]. Burada təkrarlanan həftə günlərindən söz açıldığı üçün II tərəf mənsubiyyət və hal şəkilçisi qəbul etmişdir.

Ertə ləksemi “sübhdən, tezdən, səhər tezdən, erkən, erkəndən” [4] anlamındadır. *Ertə* sözü digər türk dillərində də bənzər şəkildə işlənir: *ertəga* (özbək), *irtəgə* (başqırd), *erteñ* (qazax), *erten* (qırğız), *irtägä* (uyğur), *ertir* (türkmən), *ete* (uyğur), *ıran* (çuvaş) və s.

Ümumiyyətlə, türk dillərində mənsubiyyət kateqoriyası sintaktik, morfoloji və leksik yolla yaranmış, müəyyən sintaktik konstruksiyalar daxilində təzahür etmişdir. Qaqauz dilində də bu kateqoriya Azərbaycan dilindəkilərdən çox da fərqli deyil, sadəcə fonetik fərqlər və bəzi dil strukturu dəyişiklikləri mövcuddur.

Beləliklə, qaqauz dilindəki mənsubiyyət kateqoriyasını digər oğuz qrupu türk dilləri ilə müqayisə etdikdə ortaq məqamlarla yanaşı, xüsusi səciyyəvi cəhətlərin də varlığını görmək mümkündür.

Ədəbiyyat:

1. Cəfərzadə V. Mustafa Zərir. Fütuhüş- Şam. (1392). Bakı, Zərdabi nəşr, 2022,s.158
2. https://az.wikisource.org/wiki/Bizim_ell%C9%99r_yerind%C9%99mi
3. https://azertag.az/xeber/bazar_ertesi_sindromu_ve_ondan_xilas_olmaq_yollari-2638439

4. <https://sozluk.obastan.com/ert%C9%99>
5. Kazımov İ. Türk dillerinin müqayisəli morfologiyası. III cild, 2019, s.84
6. Kazımov Q. İsmın qrammatik kateqoriyalarının tarixi. Bakı: Elm, 2023, - 212 səh./s.171
7. Məmmədli M. Azərbaycan dili şivələrində ismin qrammatik kateqoriyaları. Bakı, Elm, 2003, s.142
8. Zülfikar H. Kavramları Karşılamada Üçüncü Teklik İyelik Eki -ı (-i, -u, -ü),-sı(-si,-su,-sü)/ Türk dili.
9. Погуляева Е.В. Особенности гагаузского языка и его отличия от других тюркских языков (в сравнении с турецким). Гуманитарные и социальные науки 2019. № 5, 160 (155-168).
10. Покровская Л.А. Синтаксис современного гагаузского языка. Комрат, 1999, .с.19
11. Покровская Л.А. Современный гагаузский язык. Курс лекций. Комрат 1997. /S.82
12. Поцелуевский А.П. Туркмен едеби дилинин синтаксисинин эсаслары. Ашгабад 1943, с.41.
13. Туймебаев Ж.К, Казакский язык. Грамматический справочный Алма-Аты. НИЦ. Гылым. 2004, 108 с.

UDC 81'27(560)

TÜRKİYE'DE TOPLUM DİLBİLİM ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ: EĞİLİMLER, SORUNLAR VE GELECEK PERSPEKTİFLERİ

Kamacı-Gencer Duygu

Ph.D. in Turkish Language, Associate Professor

Eskişehir Osmangazi University

Eskişehir, Türkiye

e-mail: dkamaci@ogu.edu.tr

orcid id: 0000-0001-7200-2767

Abstract. This study aims to critically analyze the sociolinguistic theses produced in Türkiye, examining their thematic, academic, and methodological tendencies while identifying key challenges and areas for improvement. The research is based on a systematic review of master's and doctoral theses available in the YÖK National Thesis Center, selected using specific sociolinguistic keywords. The findings indicate that sociolinguistic research in Turkey is concentrated in a limited number of universities, particularly Hacettepe University and Dicle University, with relatively few studies produced in other institutions. The thematic analysis reveals that studies on the relationship between language and culture remain largely confined to historical perspectives, neglecting contemporary issues such as digital culture, globalization, and multilingual communication. Similarly, research on gender and language tends to focus on linguistic stereotypes rather than exploring their transformation over time. Studies on bilingualism and multilingualism primarily examine individual language use, often overlooking the socio-economic and political implications of language policies. Methodologically, most theses adopt qualitative approaches, with discourse analysis and ethnographic methods being widely employed, while quantitative studies, computational linguistics, and experimental methods remain underutilized. This study suggests that future sociolinguistic research in Turkey should embrace interdisciplinary perspectives, integrate digital and computational methods, and expand its methodological diversity to strengthen its academic contributions and international recognition.

Keywords: sociolinguistics, sociolinguistics in Türkiye, academic trends, methodological approaches.

1. Giriş

Bu çalışmanın temel araştırma motivasyonu, Türkiye’de toplum dilbilim (sociolinguistics) üzerine yapılan lisansüstü tezleri eleştirel bakış açısı ile bütüncül biçimde değerlendirecek; bu alandaki tematik, akademik, metodolojik eğilimleri, sorunları ve perspektifleri ortaya koymak ve toplum dilbilim araştırmalarının geleceğine yönelik çeşitli öneriler sunmaktır. Dilbilimin alt disiplini olarak toplum ve dil arasındaki çok yönlü ve çok boyutlu ilişkileri inceleyen toplum dilbilim, kuramsal ve metodolojik olarak araştırmacılara üzerinde hareket edilebilecek geniş bir alan sunmasına rağmen akademik üretim bağlamında Türkiye’de sınırlı kalmıştır. Bu durum, toplum dilbilimin biçimbilim, anlambilim gibi alt disiplinlerine oranla nispeten yeni bir disiplin olmasından ve diğer disiplinlerle (sosyoloji, tarih, psikoloji gibi) kesişmesinden kaynaklanmaktadır. Her ne kadar bu disiplin etrafındaki üretimler sınırlı sayıda olsa da Türkiye’de 2007’den itibaren toplum dilbilimsel çalışmaların düzenli olarak artış gösterdiği ortadadır [1, p. 91]. Bu artışı, dinamik ve disiplinlerarası bir alan olma özelliği gösteren toplum dilbilimin akademik yükselişi şeklinde yorumlamak yanlış olmayacaktır.

Toplum dilbilim alanyazını son yıllarda gelişme göstermesine rağmen bu disipline dair akademik üretimleri eleştirel biçimde ele alan araştırmalar sınırlıdır. Söz konusu üretimler üzerine yapılan çalışmalar, çoğunlukla betimleyici analizler eşliğinde yapılmıştır. Güven’in [2] *Türkiye’de Günümüze Kadar Yapılmış Olan Toplumsal Dilbilim Çalışmalarına Genel Bir Bakış* isimli tezi bu konudaki akademik üretimleri alanyazınına tanıtmaya ve bu disiplindeki akademik canlılığı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Toplum dilbilim alanyazını lisansüstü tezler özelinde inceleyen Canbulat ve Özşavli’nin [3] *Türkiye’de Toplumdilbilim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Açılardan İncelenmesi* başlıklı çalışmaları ise toplum dilbilimsel olarak işaretlenmeyen ancak bu alanda yapılan tezleri incelemesi ve bu alandaki farkındalık eksikliğini vurgulaması bakımından önemlidir. Çiçek [1] de *Türkiye’de Toplum Dilbilimi Üzerine Yapılan Akademik Çalışmalar* adlı makalesiyle toplum dilbilimi alanında yapılan yayınları açıklamalı bir şekilde alanyazınına tanıtmış ve bu alandaki metodolojik ve kavramsal sorunların varlığına değinmiştir. Çiçek’in [1] de işaret ettiği bu sorunları daha somut bir şekilde ortaya koymak adına - Canbulat ve Özşavli’den [3] farklı olarak- bu çalışma, toplum dilbilimsel olarak işaretlenen tezleri odaklanarak, tezlerin tematik, akademik ve metodolojik bağlamda eğilimleri, sorunları ve gelişimlerine dair düşünceler sunacaktır.

2. Evren ve Örneklem. Bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de toplum dilbilim alanında yapılmış tüm lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Çalışma, toplum dilbilimin çeşitli disiplinlerle kesişen yapısını göz önünde bulundurarak Türkiye’deki üniversitelerde hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini kapsamaktadır. Toplum dilbilimi konusundaki akademik üretimin gelişimini, eğilimlerini ve mevcut sorunlarını daha iyi anlamak amacıyla belirli bir zaman aralığında yapılan çalışmalar evreni oluşturmaktadır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda çalışmada amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında yer alan ve başlığında "*toplum dilbilim, toplum dilbilimi, toplumdilbilim, toplumdilbilimi, toplumdilbilimsel, toplum dilbilimsel, toplumsal dilbilim, sosyolinguistik*" terimlerini barındıran tezlerden oluşmaktadır. Bu örneklem çerçevesinde, yalnızca ilgili terimleri içeren tezler değerlendirmeye alınmış, başlığında ilgili terimleri barındırmayan ancak içeriğinde toplum dilbilimle ilişkili olabilecek tezler kapsam dışı bırakılmıştır.

3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışma, Türkiye’de toplum dilbilim alanında 2005-2024 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini kapsamaktadır. Çalışmada söz konusu tezlerin tematik eğilimleri ve tezlerde kullanılan metodolojiler ile tezlerin sorunları tartışılacaktır. Farklı bölümler tarafından (Türk dili ve edebiyatı, çağdaş Türk lehçeleri, dilbilim, mütercim tercümanlık gibi) yazılan tezler incelenerek, toplum dilbilim alanındaki akademik üretimin mevcut görünümü ortaya konacaktır. Bu kapsamda, tezlerin disiplinlerarası niteliği, kullanılan veri toplama ve analiz yöntemleri de değerlendirilecektir.

Bu çalışma çeşitli sınırlılıklar barındırmaktadır. Yapılacak analizler, yalnızca YÖKTEZ’de açık erişime sunulan tezlerle sınırlandırılmıştır. Farklı ulusal ve uluslararası veri tabanlarında yer alan

veya erişime kapalı tezler araştırmanın kapsamına alınmamıştır. Örneklem seçiminde ise yalnızca başlıklarında "*toplum dilbilim, toplum dilbilimi, toplumdilbilim, toplumdilbilimi, toplumdilbilimsel, toplum dilbilimsel, toplumsal dilbilim, sosyolinguistik*" terimlerini içeren tezler kapsama dahil edilmiş; içeriği bakımından toplum dilbilimle ilgili olabilecek ancak başlığında bu terimleri taşımayan tezler kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca, tezlerin tam metinleri değil yalnızca başlık, özet, araştırma deseni ve içerik bilgileri analiz edilmiştir.

4. Yöntem

Nitel araştırma özelliği gösteren bu çalışmada gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda veri toplamak amacıyla kullanılan bir teknik olan [4, p. 188--189) doküman incelemesi ve betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, daha önce belirlenen bir konu üzerine yayınlanmış (veya yayım sürecinde olan) bütün çalışmaların bütüncül biçimde ele alınarak söz konusu araştırmaların eğilimleri ve sonuçlarının değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır [5]. Bu doğrultuda ilk aşamada YÖKTEZ kullanılarak anahtar sözcüklerle (*toplum dilbilim, toplum dilbilimi, toplumdilbilim, toplumdilbilimi, toplumdilbilimsel, toplum dilbilimsel, toplumsal dilbilim, sosyolinguistik*) yapılan sorgu sonucunda listelenen tezler bir araya getirilmiş ve sistematik bir şekilde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonrasında elde edilen veriler, tezlerin başlıkları, özetleri, araştırma desenleri ve içindekiler listesi analiz edilmiş ve farklı tematik kategorilere ayrılmıştır. Örneklemi oluşturan tezlerinin ve sunduğu verilerin sınırlı olması nedeniyle (toplamda 35 lisansüstü tez), sistematik işaretleme yapan yazılımlar kullanılmamış, manuel işaretleme yöntemi tercih edilmiştir. Manuel işaretleme sürecinde, belirlenen anahtar kategorilere göre her tez tek tek incelenmiş ve belirlenen kriterlere uygun olarak sınıflandırılmıştır. Betimsel içerik analizi sürecinde, toplum dilbilim alanındaki araştırmaların başlıkları, özetleri, içindekiler listesi ve araştırma desenleri analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında tezlerin tematik, akademik ve metodolojik eğilimleri ortaya konmuş ve bu eğilimlerden yola çıkılarak tematik, akademik ve metodolojik eksiklikler ele alınmıştır. Son olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda toplum dilbilim alanındaki lisansüstü tezlerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek, alana yönelik gelecek perspektifleri ve çözüm önerileri sunulmuştur.

5. Eğilimler

5.1. Tematik Eğilimler

Türkiye'deki toplum dilbilim alanında yapılan lisansüstü tezlerin tematik olarak dil-kültür ilişkisi, toplumsal cinsiyet-dil ilişkisi, ikidillilik-çokdillilik, göç-dil ilişkisi, medya-dil ilişkisi, ekonomi-dil ilişkisi ile eğitim-dil ilişkisine odaklandıkları görülmektedir. Bu tematik eğilimlerden ilki olan dil-kültür ilişkisini araştıran *Türk Dilinde 'yol' Kavramının Toplumsal Dilbilim Açısından İncelenmesi* [6], 'yol' kavramının tarihsel seyrini ve bu kavramın toplumsal hareketlilik, kader ve kültürel anlatılar içinde nasıl anlam kazandığını inceleyen bir tezdır. *Gılgamış Destanı'nda Sümerce ile Kürtçenin Sosyo-Linguistik Bağlantısı* [7] başlıklı tez ise dilin kültürel sürekliliği ve bu sürekliliğin kültürlerarası etkileşim bağlamında hangi biçimlerde şekillendiğini incelemektedir. Karşılaştırmalı çalışma özelliği gösteren *Kadın Konulu Türk-Rus Atasözleri Üzerine Toplum Dilbilimsel Bir İnceleme* [8] de dilin toplumsal değerleri ve cinsiyet rollerini nasıl yansıttığını ve yeniden ürettiğini ele alan bir tezdır.

Toplum dilbilim çalışmaları içerisinde dikkati çeken temalardan biri de toplumsal cinsiyet-dil ilişkisidir. Bu ilişkiye odaklanan tezler temel olarak dilin toplumsal bağlamda kadın ve erkek kimliklerini nasıl şekillendirdiğini, toplumsal cinsiyet rollerinin dil yoluyla nasıl üretildiğini incelemektedir. Bu tezlerde, kadın ve erkek dili ikiliği, toplumsal cinsiyet rollerinin dile nasıl yansıdığı ve feminist dilbilim yaklaşımları gibi konular göze çarpmaktadır. Örneğin Sevim [9], *Türk Romanında Kadın Dilinin Sözcük Sayım Programı (LIWC) İle Toplum Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi* teziyle edebi metinler üzerinden kadın dilinin nasıl yapılandığını analiz etmektedir. Zaraeva [8] da benzer biçimde *Kadın Konulu Türk-Rus Atasözleri Üzerine Toplum Dilbilimsel Bir İnceleme* ile farklı kültürel bağlamlarda (Türk-Rus) toplumsal cinsiyetin dilsel gösterimlerini karşılaştırmaktadır. Khajeh [10] *Toplumsal Cinsiyetin Sosyolinguistik Göstergeleri-Tebriz Örneği* teziyle Azerbaycan'ın Tebriz bölgesindeki kadın ve erkeklerin dil kullanımlarındaki farklılıkları

araştırmıştır. Başay ise *Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Bilimsel Makalelerin Toplumdilbilimsel Açıdan İncelenmesi* başlıklı tezde kadın ve erkek araştırmacıların akademik dil kullanımlarını ele almıştır [11].

Çeşitli toplumsal ve kültürel bağlamlarda bireylerin iki veya daha fazla dili ne şekilde kullandıkları, diller arası geçişler (kod değiştirimler) ve bu durumun kimlik üzerindeki etkileri inceleyen ikidillilik-çokdillilik temalı tezlerde, çoğunlukla bireysel ikidillilik ile toplumsal çokdillilik arasındaki farklara odaklanılmıştır. Yalınkılıç, *Bulgaristan Kırcaali Türklerinin Dil Durumu-Toplumdilbilimsel Bir İnceleme* teziyle, Kırcaali’de yaşayan Türklerin dil kullanım alışkanlıklarını ve bölgede yaşayan Türklerin anadil-resmi dil arasındaki geçiş süreçlerini ele almaktadır [12]. Benzer şekilde Dilektaşlı, *Gagauzların Dil Durumu Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme* başlıklı çalışmasıyla anadili Türkçe olan ancak resmi dili farklı olan topluluklarda dil kullanım pratiklerinin nasıl şekillendiğini incelemektedir [13].

İkidillilik-çokdillilik temalı tezlerde dil politikaları da ana temaya eşlik etmektedir. Bu tezler, devletlerin azınlık dillerine yönelik politikalarının bireyler ve topluluklar üzerindeki etkilerini göstermesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Auyeskan, *Moğolistan Kazaklarının Dili-Sosyolingüistik İnceleme* teziyle [14] Moğolistan’da yaşayan Kazakların dil kullanımı ve devletin dil politikalarının bu topluluk üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Talaei’in *Codeswitching Between Azeri and Persian: Sociolinguistic and Structural Aspects* tezi [15] ile Yonat’ın *Kurmançî Kürtçesi Ağızları Hakkında Sosyolingüistik Bir İnceleme (Muş, Adıyaman, Şırnak örneği)* tezi [16] azınlık dillerini araştıran çalışmalara örnek teşkil etmektedir.

Toplum dilbilimsel tezlerin tematik eğilimlerinden bir diğeri de göç-dil ilişkisi olmuştur. Göçmen ve sığınmacı toplulukların dil kullanım alışkanlıkları, topluma uyum süreçleri ve dillerini koruma stratejileri Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin temel inceleme konuları arasında yer almaktadır. Aydın’ın *Toplumdilbilim Açısından Antalya’da Yaşayan Ahıska Türklerinin Dil İncelenmesi* çalışması [17], Türkiye’de yaşayan Ahıska Türklerinin ana dillerini ne ölçüde koruduklarını ve günlük yaşamda hangi dilleri tercih ettiklerini araştırmaktadır. Armağan, *Alanya Örneğinde Almanca-Türkçe İki Dillilik: Ses, Yapı ve Anlambilim Açısından Toplumdilbilimsel Bir İnceleme* [18] tezinde Alanya’da yaşayan göçmenlerin iki dilli kullanım pratiklerini tartışmaktadır. Diğer taraftan Metin, *Göç Yaşamış 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını ve Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeylerinin Toplumdilbilim Değişkenleri Açısından İncelenmesi* başlıklı teziyle [19] göçmen çocukların eğitim sürecinde dilsel becerilerinin nasıl şekillendiği sorusuna yanıt aramıştır. Altıparmak da *Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Arapça Destekleme Eğitiminin Toplumdilbilimsel Açıdan Değerlendirilmesi* adlı çalışmasında Suriyeli sığınmacıların ana dil eğitimine erişimi konusuna odaklanmıştır [20].

Türkiye’de toplum dilbilim alanında yapılan lisansüstü tezler ikidillilik-çokdillilik, tehlikedeki diller veya göç temaları yanında medya-dil ilişkisini inceleyerek reklam dili, gazetecilik söylemi ve televizyon programlarındaki dil kullanımı gibi çeşitli konulara odaklanmışlardır. Nazlı, *Reklam Dili: Bir İletişim Biçimi Olarak Türkçe Reklam Söylemi Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme* isimli çalışmasında reklam metinlerinin dilbilimsel yapısını analiz ederek [21] bu metinlerin tüketici algısını nasıl şekillendirdiğini incelemiştir. Yılmaz, *Utilisation De L’anglais Et Du Français Dans Les Publicités De Mode: Analyse Sociolinguistique* teziyle, Fransızca ve İngilizcenin moda sektöründeki reklamlarda nasıl kullanıldığını karşılaştırmalı biçimde analiz etmiştir [22]. Ocakoğlu Özel, *Türk Dizilerinin Toplum Dilbilimsel İncelenmesi* başlıklı çalışmasında [23] televizyon dizi karakterlerinin kullandıkları dilin toplumsal sınıf, kimlik ve kültürel gruplar arasında nasıl farklılık gösterdiğine odaklanmaktadır. Nazlı da *Karikatür Dili-Bir İhlaller Dünyası İletişimsel Bir Değer Olarak Karikatürün Edimbilimsel ve Toplumdilbilimsel İncelenmesi: Çocuk ve Yetişkin Karikatür Dergileri Örneği* teziyle karikatür dergilerindeki dil kullanımını edimbilimsel ve toplum dilbilimsel perspektifle yorumlamıştır [24].

Medya-dil ilişkisi paralelinde ekonomi-dil ilişkisi temalı tezler ise iş dünyasında kullanılan dilin özellikleri, marka dili ve isimlendirme süreçleri, dilin ekonomik değer olarak konumlandırılması ve küreselleşmenin dil üzerindeki etkileri gibi çeşitli konuları esas almaktadır.

Selvi, A *Multifactorial Sociolinguistic Analysis of Business Naming Practices in Turkey* [25] çalışmasında Türkiye'deki işyeri adlandırma süreçlerini toplum dilbilimsel açıdan ele almıştır. Nazlı ise *Reklam Dili: Bir İletişim Biçimi Olarak Türkçe Reklam Söylemi Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme* çalışmasında reklam metinlerinin mesaj iletimindeki toplum dilbilimsel süreçleri kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir [21].

Toplum dilbilim disiplini içinde üretilen tezlerin önemli bir kısmı da eğitim-dil ilişkisine odaklanmıştır. Eğitim ve dil ilişkisini araştıran tezler, dilin eğitim süreçlerindeki rolüne, eğitimde kullanılan dil politikalarına ve dil öğretim yöntemlerine sıklıkla yer vermişlerdir. Türken, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Toplumdilbilimsel Yeti* başlıklı tezinde dil öğretiminde toplum dilbilimsel farkındalığın nasıl artırılabilirliğini araştırırken [26]; Güler, *Toplumdilbilimsel Yetkinlik Temelli Etkinliklerle Yetişkinler İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* adlı çalışmasında yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemleri ayrıntılı biçimde ele almıştır [27]. Özdemir de *Une Étude Sur La Compétence Sociolinguistique Dans L'enseignement Et L'apprentissage Du Français Langue Étrangère* çalışmasıyla [28] yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde toplum dilbilimsel yeterliliğin nasıl kazandırıldığını araştırmaktadır. Shabazgerieva, *The Significance Of Developing The Sociolinguistic Competence: A Practical Guide For Translation and Interpretation Students* başlıklı tezinde [29] çeviri ve mütercim-tercümanlık bölümlerinde eğitim alan öğrenciler için toplum dilbilimsel yeterliliğin nasıl geliştirilebileceğine odaklanmıştır. Ünal ise *Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerileri Arasındaki İfade Farklılıklarına Toplumdilbilimsel Bir Bakış* teziyle [30] ortaokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatım becerileri arasındaki farkları incelerken bu farkların toplumsal faktörlerle ilişkisini tartışmıştır.

5.2. Akademik Eğilimler

Türkiye'de toplum dilbilim disiplini içinde üretilen tezler, büyük ölçüde belirli yüksek öğretim kurumlarında yoğunlaşmıştır. Söz konusu yükseköğretim kurumları içinde Dicle Üniversitesi (3 doktora, 4 yüksek lisans tezi) ve Hacettepe Üniversitesi (4 doktora, 3 yüksek lisans tezi) toplum dilbilimsel üretim anlamında ön plana çıkan üniversiteler olmuşlardır. Hacettepe Üniversitesi'nde yapılan lisansüstü tezler bölüm temelli (çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları, Türk dili ve edebiyatı, dilbilim, Türkiyat araştırmaları ve sosyoloji bölümleri) değerlendirildiğinde, farklı akademik birimler bünyesinde toplum dilbilimsel araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Benzer şekilde Dicle Üniversitesi de akademik birim bazında (Türk dili ve edebiyatı, Kürt dili ve kültürü bölümleri) çeşitlilik göstermiştir. Bu üniversiteler dışında Erciyes Üniversitesi (3 yüksek lisans tezi) ve Marmara Üniversitesi (2 yüksek lisans tezi) de bu alanda dikkate değer katkılar sunmuşlardır. Söz konusu yükseköğretim kurumları dışında toplum dilbilim araştırmalarının yaygın bir şekilde üretildiği bir akademik ağın varlığından bahsetmek mümkün değildir. Daha sınırlı akademik üretime sahip üniversiteler arasında Orta Doğu Teknik, İstanbul, Abant İzzet Baysal, Ondokuz Mayıs, Atatürk, Atılım, Pamukkale, Galatasaray, Namık Kemal, Akdeniz, Muğla Sıtkı Koçman, Uşak, Dokuz Eylül, İstanbul 29 Mayıs ve Yıldız Teknik Üniversitesi bulunmaktadır. Söz konusu üniversitelerde toplum dilbilimsel temalı tezlerin sayısının 1 ile sınırlı kalmıştır.

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında doktora düzeyindeki toplum dilbilimsel üretime bakıldığında, yüksek lisans tezlerine (toplamda 26 yüksek lisans tezi) oranla doktora tezlerinin (toplamda 9 doktora tezi) daha az sayıda yapıldığı görülmektedir. Bu durum, toplum dilbilim alanının akademik olgunlaşma sürecini henüz tam olarak tamamlayamadığını, doktora seviyesinde metodolojik olarak daha ileri düzeyde çalışmaların akademisyenler tarafından teşvik edilmesi gerektiğini bizlere göstermektedir.

Üniversitelerin tematik eğilimleri incelendiğinde ise Hacettepe Üniversitesi'nin çağdaş Türk lehçeleri, Türkiyat araştırmaları, İngiliz dili ve sosyoloji gibi farklı akademik birimler eşliğinde toplum dilbilim araştırmaları yaptığı görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yapılan araştırmalar genel itibarıyla ikidillilik-çokdillilik, tehlikedeki diller, dil politikaları ve toplum dilbilimsel yeti üzerine temellendirilmiştir. Dicle Üniversitesi'ndeki akademik tez üretimleri Hacettepe Üniversitesi'nden farklı olarak Türk dili ve edebiyatı bölümü ile Kürt dili ve kültürü bölümlerinde gerçekleştirilmiş; özellikle azınlık dilleri ile yemin dili, özür dili, karikatür dili, reklam

dili ve kadın dili üzerine yoğunlaşarak toplum dilbilimsel alanyazını zenginleştirmişlerdir. Atatürk Üniversitesi bünyesindeki Rus dili ve edebiyatı ile Alman dili ve edebiyatı bölümlerinde yapılan toplum dilbilimsel tezler ise edebi eserlerdeki dil kullanımı ve kadın dilini temel alarak yapılmıştır. Diğer yandan Marmara Üniversitesi de eğitim bilimleri enstitüsü çatısı altında eğitim-dil ilişkisi ile toplum dilbilimsel yeti odaklı tezler ev sahipliği yapmıştır.

Toplum dilbilimine dair akademik eğilimlerin çeşitlilik göstermesi ilgili bölümlerin akademik odakları ile doğrudan ilgili olup, bu alandaki çalışmaların farklı enstitüler eşliğinde yapılması alanın disiplinlerarası özelliğinden kaynaklanmıştır.

5.3. Metodolojik Eğilimler

Türkiye’de toplum dilbilim disiplini çerçevesinde yapılan lisansüstü tezlerin yöntem bölümleri incelendiğinde, araştırmaların büyük ölçüde nitel yöntemlere dayandığı, kimi durumlarda nicel analizlerle nitel yöntemlerin desteklendiği görülmektedir. Toplum dilbilim alanında yapılan lisansüstü tezlerde sınırlı sayıda karma yöntemin kullanıldığı da görülmektedir.

Nitel araştırma paradigmasına dayanan tezlerde betimsel ve içerik analizleri [9; 27; 30; 31; 32] ve etnografik araştırmalar [13; 20] ön plana çıkmaktadır. Edebi metinler üzerine yapılan doküman analizleri [33; 34; 35; 36; 37] dışında saha araştırmaları [10; 12] ve görüşme [16; 18; 30] teknikleri de tezlerde kullanılmıştır. Tezlerde doküman analizleri için ders kitapları, edebi metinler ve medya içerikleri tercih edilirken, saha araştırmalarında yüz yüze görüşmeler ile katılımcı gözlem teknikleri kullanılmıştır. Nicel araştırma paradigmasına dayanan tezler ise oldukça sınırlıdır. Bu paradigma çerçevesinde yazılan tezlerde anketler [22; 38; 39] ölçekler [19]; ve istatistiksel analizler [11; 12; 23] kullanılmıştır. Karma yöntemler ise genellikle eğitim-dil ilişkisi temalı tezlerde tercih edilmiştir. Metin’in yazmış olduğu *Göç Yaşamış 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını ve Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeylerinin Toplumdilbilim Değişkenleri Açısından İncelenmesi* başlıklı tez [19] nitel ve nicel verileri bir araya getirerek karma yöntem yaklaşımını benimsemiştir.

6. Sorunlar

6.1. Tematik Sorunlar

Türkiye’de toplum dilbilim alanında yapılan lisansüstü tezlerin tematik eğilimleri incelendiğinde tezlerin dilin toplumsal rolünü anlamaya yönelik çeşitli sorulara yanıt aradığı görülmekle beraber mevcut eğilimde bazı eksiklikler ve geliştirilmesi gereken yönler göze çarpmaktadır.

Dikkati çeken hususlardan ilki dil-kültür odaklı tezlerin tarihsel bir bakış açısına sıkıştırıldığıdır. Çok boyutlu nitelik gösteren ve araştırmacıya oldukça geniş bir çalışma sahası sunan dil ve kültür ilişkisi tarihsel bağlam dışında küresel kültür, melez kültür, dijital kültür, popüler kültür, alt kültür gibi farklı odaklarda toplum dilbilim araştırmalarına dahil edilmelidir. Teknolojik gelişmelerle birlikte dünya üzerinde yaşanan kültürel dönüşümler ve sosyal medyanın dillerle etkileşimi tartışılmalıdır.

Toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisini araştıran tezlerde ise toplumsal cinsiyet stereotipleri çözümlense de bu stereotiplerin toplumsal değişim ve hareketlilikle nasıl değişim gösterdiği yanında kadın-erkek dili farklılığının arkaplanı özellikle eleştirel söylem analizi yöntemleri ile araştırılmalıdır.

Toplum dilbilim üzerine yazılan tezlerde ikidillilik-çokdillilik teması sıklıkla işlense de bu araştırmaların büyük bir kısmı ikidillilik ve çokdillilik fenomenlerinin ekonomik ve politik sonuçlarını ortaya koyma noktasında sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla bu temayı işleyen tezler, ulus devletlerin dil politikalarını eleştirel bir bağlamda ele almalı ve ikidilli veya çokdilli bireylerin toplumsal yaşamdaki avantaj ve dezavantajlar sorgulanmalıdır.

İkidillilik ve çokdillilik teması ile kesişim gösteren göç-dil temalı tezler, göçmen toplulukların dil kullanımlarına odaklansa da söz konusu tezler, göçmenlerin dilsel adaptasyonunun uzun vadeli etkilerini, dilin ekonomik ve toplumsal uyum süreçlerindeki rolünü yeterince ele almamaktadır. Göçmen çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları dilsel bariyerler ve yetişkin göçmenlerin iş piyasasındaki dil kullanımları etnografik araştırmalar eşliğinde daha detaylı bir şekilde incelenmelidir.

Türkiye’de toplum dilbilim disiplini çerçevesinde yapılan tezler, medya-dil ilişkisini incelerken çoğunlukla reklam dili ve televizyon programlarındaki dil kullanımlarını esas almıştır. Reklam metinleri her ne kadar toplum dilbilim araştırma alanı için önem arz etse de sadece reklam diline odaklanarak medya-dil ilişkisini çözümlemek mümkün görünmemektedir. Medya-dil ilişkisine odaklanacak tezler, medyanın ekonomi-politiği bağlamında bizlere daha fazla eleştirel analizler sunmalıdır. Diğer yandan medya-dil ilişkisini araştıran çalışmalar sadece geleneksel kitle iletişim araçları ile değil sosyal medya araçları ile de ilgilenmelidir.

Ekonomi-dil ilişkisini odağına alan tezler, marka veya işyeri adlarını esas alarak çeşitli analizler yapsalar da bu tezler, dilin/dillerin yerel ve küresel ekonomi bağlamında rollerine değinmemişlerdir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, iş dünyasında İngilizce gibi küresel dillerin sadece iletişim dili olma ötesinde bir prestij dili olarak da karşımıza çıktığını gözler önüne sermeli; ulusal ve yerel dillerin temsili için çözümler üretilmelidir.

Eğitim-dil ilişkisini ele alan araştırmalar dil öğretimi, dil politikaları ve toplum dilbilimsel yeterlilik gibi konulara odaklanarak alanyazınına önemli katkılar sunsa da bu araştırmalar, bazı metodolojik ve kuramsal eksikliklere sahiplerdir. Bu tezler içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yapılanlar genellikle toplumsal bağlamın etkilerini sınırlı olarak ele alınmakta, toplum dilbilimsel farkındalık sadece öğretim yöntemleri özelinde incelenmektedir. Dil öğretiminin toplumsal, kültürel ve politik süreçlerle iç içe olduğu düşünüldüğünde daha geniş ölçekli sosyo-kültürel analizlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde toplum dilbilimsel yeterlilik çalışmaları, sadece bireysel yeterlilik geliştirmeye odaklanmakta ve dilin toplumsal kullanımları, güç ilişkileri ve dil politikalarının öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri yeterli düzeyde sorgulanmamıştır. Mütercim tercümanlık bölümlerindeki tezler ise çoğunlukla uygulamaya yönelik çözümler üretmekte, toplum dilbilimin kuramsal boyutlarını ve kültürel aktarım süreçlerindeki etkilerini incelememektedir. Özetle eğitim-dil ilişkisine odaklanan tezlerin büyük çoğunluğu eğitim süreçlerindeki dil kullanımını betimleyici düzeyde ele alırken, eleştirel ve karşılaştırmalı analizler bakımından eksik görünmektedir.

6.2. Akademik Sorunlar

Türkiye’deki toplum dilbilim konulu tezlerin üniversite, enstitü ve bölüm bazında dağılımları göz önüne alındığında tezlerin belirli akademik kurumlarda yoğunlaştığı aşıkardır. Bu merkezler içinde sosyal bilimler enstitüleri ile eğitim bilimleri enstitüleri yanında Türkiyat araştırmaları enstitülerinin de ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Bu enstitüler içinde sosyal bilimler enstitüleri çatısı altında yapılan tezlerde disiplinlerarası entegrasyon eksikliği gözlemlenmektedir. Söz konusu tezler psikoloji, sosyoloji, tarih, siyasi bilimler, iletişim bilimleri gibi diğer disiplinler ile ilişki halinde olmamıştır.

Diğer yandan eğitim bilimleri enstitüleri de önemli toplum dilbilim tezlerine ev sahipliği yapsa da bu araştırmalar çoğunlukla yabancı dil öğretimi üzerine yazılan dilbilgisel araştırma özelliği göstermektedir. Eğitim bilimleri alanındaki akademik üretimler toplum dilbilimsel bileşenler (çocuk dili, gençlik dili, sınıf içi iletişim gibi) açısından sınırlı kalmaktadır. Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’nin ön planda olduğu Türkiyat araştırmaları enstitüleri ile Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde yapılan toplum dilbilim tezlerinde ise tarihsel metinlere bağlılık dikkati çekmektedir. İlgili tezlerde güncel dil kullanımları ve toplumsal değişimler yeterince ele alınmamakta; özellikle edebi metinler üzerine yapılan araştırmalar kuramsal bağlamda derinlik gösterememektedir.

Toplum dilbilim konulu tezlerin akademik dağılımının dengesizliği de sorunlardan biridir. Sadece belirli üniversite ve bölümlerin toplum dilbilim araştırmaları yürüttüğü görülmektedir. Kürtçe, Arapça, Türkçe, Fransızca gibi dillere dair araştırmalar da belirli üniversiteler tarafından yapılmış; özellikle azınlık dilleri ve tehlikedeki diller üzerine yapılan çalışmalar birkaç üniversite ile sınırlı kalmıştır.

6.3. Metodolojik Sorunlar

Türkiye’de toplum dilbilim konulu tezler tematik ve akademik sorunlar yanında çeşitli metodolojik sorunlar da barındırmaktadır. Nitel paradigma içinde yapılan tezlerde saha araştırmalarının azlığı özellikle göç-dil ilişkisi ve tehlikedeki diller hakkında kapsamlı veri elde edilmesinin önüne geçmiştir. Diğer yandan doküman analizine aşırı bağlılık, tarihsel analizleri ön plana çıkarmış ve dilin güncel görünümüleri ve kullanımları hakkında sınırlı veri sağlamıştır. Deneysel yöntemler ile psiko-dilbilimsel yöntemler yeterince kullanılmamış, dilin toplumsal etkileşimleri bu yöntemler eşliğinde ortaya konmamıştır. Diğer yandan dijital mecralarda dil kullanımları üzerine çalışmalar veri toplama yöntemlerinin yetersizliği nedeniyle yetersiz kalmıştır.

Nicel ve karma yöntemi benimseyen araştırmalarda göze çarpan ilk sorun, anketlerdeki örneklem temsildir. Bu çalışmalarda örneklemelerin kapsamlı olmaması, bir temsiliyet sorunu doğurmuştur. Ayrıca bu araştırmalarda nicel ve deneysel yöntemlerin az kullanıldığı da göze çarpmaktadır. Dil işleme, yapay zekâ, büyük veri analizi gibi teknolojik araç ve yöntemlerin tezlere entegre edilmediği de görülmektedir. Diğer yandan nicel ve karma yöntemi tercih eden araştırmaların kesitsel özellik gösterdiği, boylamsal araştırmaların alanyazınında mevcut olmadığını da söylemek mümkündür.

7. Gelecek Perspektifleri

7.1. Tematik Gelişim

Mevcut toplum dilbilim alanyazınından hareketle Türkiye’de yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanacak tezlerin tematik bağlamda geliştirilmesi için araştırmacılar öncelikli olarak disiplinlerarası, eleştirel ve güncel yaklaşımları benimsemelidir. Bu doğrultuda mevcut tematik eğilimlerden biri olan dil-kültür ilişkisinin tarihsel bağlamı ötesine geçilerek; dijital kültür, küresel kültür, melez kültür ve popüler kültür ekseninde araştırmalar yapılmalıdır.

Toplumsal cinsiyet-dil araştırmaları da toplumsal stereotipleri tespit etmenin ötesine geçerek, bu kalıpların değişimini ve toplumsal hareketliliklerle ilişkisini eleştirel söylem çözümlemeleriyle desteklemelidir. İkidillilik-çokdillilik konulu tezler, bireysel dil düzlemindeki incelemelerinden uzaklaşarak ulus devletlerin dil politikaları, küresel dil politikaları ve çokdilli bireylerin toplumsal konumlarına da ilgi göstermelidir. Göç-dil ilişkisi ise daha fazla saha ve etnografik araştırmalar eşliğinde araştırılmalı; bu araştırmalar göçmen ve sığınmacıların toplumsal entegrasyon süreçleri için alanyazınına kapsamlı veriler sunmalıdır.

Medya-dil ilişkisi de sadece reklam söylemi ile sınırlı kalmamalı, dijital mecralardaki yazılı ve sözlü üretimler de incelenerek, dilsel üretimler medyanın ekonomi politikası çerçevesinde de ele alınmalıdır. Ekonomi-dil ilişkisi üzerine yapılacak tezler, işyeri veya marka adlandırmalarının ötesine geçerek, küresel dillerin ekonomik potansiyelini göz önüne almalı ve ulusal, yerel dillerin temsili için ne tür politikaların üretilebileceğini tartışmalıdır. Eğitim ve dil ilişkisini araştıran tezler ise dil öğretimi yanında onun toplumsal ve kültürel bağlamlarını da incelemelidir.

7.2. Akademik Gelişim

Toplum dilbilim alanındaki akademik üretimin genişlemesi ve bu disiplinin daha kapsayıcı bir yapıya kavuşması için belirli stratejiler geliştirilmelidir. Öncelikli olarak bu alanda disiplinlerarası iş birlikleri artırılmalı ve toplum dilbilim disiplini yalnızca Türk dili ve edebiyatı, çağdaş Türk lehçeleri, dilbilim veya Türkçe eğitimi bölümleri ile sınırlı kalmamalı; özellikle sosyoloji, psikoloji, iletişim, antropoloji gibi farklı disiplinlerle daha güçlü akademik bağlar kurulmalıdır. Bu bağların kurulması ile dilin toplumsal süreçlerdeki işlevleri daha kapsamlı bir şekilde tespit edebilmek mümkün olacaktır. Diğer taraftan toplum dilbilim çalışmalarının yeni medya platformları, sosyal medya dili ve dijital iletişim bağlamında daha fazla araştırma yapması da gerekmektedir. Bölgesel akademik dağılımın dengeli hale getirilmesi için de doktoralı araştırmacı sayısının artırılması ve bu alanda yapılacak doktora tezlerinin çeşitli kurumlar tarafından teşvik edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu teşvik sayesinde Hacettepe ve Dicle Üniversitesi gibi merkezlerde yoğunlaşan akademik üretim, Türkiye genelinde daha fazla üniversiteye yayılacaktır.

7.3. Metodolojik Gelişim

Toplum dilbilim araştırmalarının metodolojik gelişimi, ilk olarak söylem analizi, eleştirel söylem analizi, etnografik ve karma yöntemlerin daha sık tercih edilmesi ile sağlanabilecektir. Saha çalışmalarının artırılması, özellikle ikidillilik-çokdillilik, göç-dil ilişkisi, azınlık dilleri ve tehlikedeki diller üzerine yapılan çalışmalarda daha uzun vadeli gözlemler yapılmasına imkân tanıyacak ve dil değişim süreçlerinin zamansal boyutunu anlamaya katkı sağlayacaktır. Özellikle etnografik tezlerin yaygınlaştırılması, dilin topluluk içindeki işlevlerini bütüncül olarak anlamamıza olanak tanıyacaktır.

Öte yandan, teknolojik gelişmelerin dil üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların artırılması da gerekmektedir. Büyük veri analizi, doğal dil işleme teknikleri ile yapay zekâ tabanlı dil araştırmaları, toplum dilbilim çalışmalarına yeni fırsatlar sunmaktadır. Sosyal medya dili, dijital etkileşimlerin dil üzerindeki etkileri ve çevrim içi toplulukların dil pratikleri, dijital veri analiz yöntemleri ile daha sistematik bir şekilde ele alınabilecektir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalarda -geleneksel medya analizleriyle sınırlı kalmadan- dijital söylem analizleri, çok modlu söylem analizi ve büyük ölçekli sosyal medya veri analizleri gibi çağdaş yaklaşımlar benimsenebilecektir.

Metodolojik gelişim için bir diğer önemli nokta toplum dilbilim temalı tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin yaygınlığının artırılmasıdır. SPSS veya Python gibi istatistiksel veri analiz araçlarının daha fazla kullanılması, toplum dilbilimsel konuların büyük ölçekli veri setleriyle sistematik olarak araştırılmasını sağlayacaktır. Bu yöntemler, dil politikaları, eğitimde dil kullanımı, toplumsal cinsiyet-dil ilişkisi gibi konularda daha kesin, karşılaştırmalı ve delile dayalı sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyacaktır. Aynı zamanda, deneysel yöntemler ve anket analizleri, bireylerin dilsel tutumlarını ve dil değişimi süreçlerini daha tarafsız bir biçimde incelememize imkân sunacaktır. Bu metodolojik gelişim önerilerinin benimsenmesi ile toplum dilbilim araştırmaları metodolojik ve içerik bakımından daha kapsamlı hale gelecektir.

8. Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’de toplum dilbilim alanında yapılan lisansüstü tezler tematik, akademik ve metodolojik açılarından değerlendirerek; tezlerin eğilimleri, sorunları ve gelişim önerilerini ortaya koymuştur. Araştırma örnekleminde yola çıkarak, incelenen tezlerin belirli akademik kurumlarda yoğunlaştığı, tezlerde disiplinlerarası iş birliklerinin sınırlı olduğu ve tezlerde metodolojik çeşitlenmenin yeterince sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda toplum dilbilim alanyazınının gelişmesi için disiplinlerarası yaklaşımların teşvik edilmesi, dijitalleşme ve büyük veri analizlerine dayalı çalışmaların artırılması, saha araştırmalarının yaygınlaştırılması ve nicel yöntemlerin daha fazla kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, toplum dilbilim çalışmalarının yalnızca dil ve edebiyat çerçevesinde değil, sosyoloji, psikoloji, iletişim ve ekonomi gibi farklı alanlarla ilişkilendirilerek geliştirilmesi, disiplinin akademik etkileşimini artıracaktır. Gelecekte yapılacak araştırmaların eleştirel, kapsamlı ve metodolojik çeşitliliği benimseyen bir yapıya dönüşmesi, toplum dilbilimin Türkiye’de daha güçlü ve müstakil bir akademik alan haline gelmesine olanak sağlayacaktır.

Bibliography:

- [1] Çiçek, H. (2024). “Türkiye’de Toplum Dilbilimi üzerine Yapılan Akademik Çalışmalar: Açıklamalı Bibliyografya Denemesi”. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları Dergisi*, 9, 33-93.
- [2] Güven, A. (2015). Türkiye’de Günümüze Kadar Yapılmış Olan Toplumsal Dilbilim Çalışmalarına Genel Bir Bakış, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [3] Canbulat, M. ve Özşavlı, M. (2019). “Türkiye’de Toplumdilbilim Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Açılarından İncelenmesi”. *Turkish Studies: Language and Literature*, 14(2), 427-440.
- [4] Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2005) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yay.

- [5] Suri, H. ve Clarke, D. (2009). “Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective”. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- [6] Bülbul Oğuz, B. (2005). *Türk Dilinde 'yol' Kavramının Toplumsal Dilbilim Açısından İncelenmesi*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [7] Tunç, V. (2016). *Gılgamış Destanı'nda Sümerce ile Kürtçenin Sosyo-Linguistik Bağlantısı*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [8] Zараeva, E. (2018). *Kadın Konulu Türk-Rus Atasözleri Üzerine Toplum Dilbilimsel Bir İnceleme*, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [9] Sevim, S. (2017). *Türk Romanında Kadın Dilinin Sözcük Sayım Programı (Linguistic Inquiry And Word Count/LIWC) ile Toplum Dilbilimsel Açısından İncelenmesi*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [10] Khajeh, M. H. (2018). *Toplumsal Cinsiyetin Sosyolinguistik Göstergeleri-Tebriiz Örneği*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [11] Başay, Ö. (2023). *Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Bilimsel Makalelerin Toplumdilbilimsel Açısından İncelenmesi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [12] Yalınkılıç, K. (2013). *Bulgaristan Kırcalı Türklerinin Dil Durumu-Toplumdilbilimsel Bir İnceleme*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [13] Dilektaşlı, C. (2020). *Gagauzların Dil Durumu Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme*, Hacettepe Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri Bölümü, Yüksek Lisans Tezi.
- [14] Auyeskan, R. (2021). *Moğolistan Kazaklarının Dili -Sosyo-Linguistik İnceleme-*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [15] Talaei, N. M. (2019). *Codeswitching Between Azeri And Persian: Sociolinguistic and Structural Aspects*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [16] Yonat, M. (2019). *Kurmancî Kürtçesi Ağzları Hakkında Sosyolinguistik Bir İnceleme (Muş, Adıyaman, Şırnak Örneği)*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [17] Aydın, E. (2022). *Toplumdilbilim Açısından Antalya'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Dil İncelenmesi*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [18] Armağan, E. (2021). *Alanya Örneğinde Almanca-Türkçe İki Dillilik: Ses, Yapı ve Anlambilim Açısından Toplumdilbilimsel Bir İnceleme*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [19] Metin, G. (2012). *Göç Yaşamış 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kurallarını ve Noktalama İşaretlerini Uygulama Düzeylerinin Toplumdilbilim Değişkenleri Açısından İncelenmesi: Körfez Örneği*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [20] Altıparmak, M. (2024). *Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Arapça Destekleme Eğitiminin Toplumdilbilimsel Açısından Değerlendirilmesi*, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [21] Nazlı, E. H. (2022). *Reklam Dili: Bir İletişim Biçimi Olarak Türkçe Reklam Söylemi Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [22] Yılmaz, I. (2016). *Utilisation De L'anglais Et Du Français Dans Les Publicités De Mode: Analyse Sociolinguistique*, Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [23] Ocakoğlu Özel, A. (2019). *Türk Dizilerinin Toplum Dilbilimsel İncelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [24] Nazlı, K. (2021). *Karikatür Dili-Bir İhlaller Dünyası İletişimsel Bir Değer Olarak Karikatürün Edimbilimsel ve Toplumdilbilimsel İncelenmesi: Çocuk ve Yetişkin Karikatür Dergileri Örneği*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [25] Selvi, A. F. (2007). *A Multifactorial Sociolinguistic Analysis of Business Naming Practices in Turkey*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [26] Türken, G. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Toplumdilbilimsel Yeti*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- [27] Güler, A. B. (2024). *Toplumdilbilimsel Yetkinlik Temelli Etkinliklerle Yetişkinler İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [28] Özdemir, İ. (2022). *Une Étude Sur La Compétence Sociolinguistique Dans L'enseignement Et L'apprentissage Du Français Langue Étrangère*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [29] Shabazgerieva, A. (2021). *The Significance of Developing The Sociolinguistic Competence: A Practical Guide For Translation and Interpretation Students*, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [30] Ünal, A. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerileri Arasındaki İfade Farklılıklarına Toplumdilbilimsel Bir Bakış*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [31] Aslan Demir, S. (2007). *Türkiye Türkçesinde İsteme Anlam Birimi: Dilbilgisel ve Toplum Dilbilimsel Bir İnceleme*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- [32] Yamaç, M. (2023). *Örtmecelerin Toplumdilbilimsel Özelliklerinin Dil Öğretimine Yansıması: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Örneği*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [33] Özdemir, R. (2014). *İ. S. Turgenyev ve A. Tolstoy'un Duman İsimli Eserlerinin Sosyo-Linguistik Açından İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [34] Er, F. (2016). *Une Étude Sociolinguistique Du 'langage Des Jeunes' À Partir Du Lexique Dans Les Gens Du Balto De Faïza Guène*, Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [35] Karaca, M. (2019). *Barbara Frischmuth'un 'die Entschlüsselung' Ve Jurek Becker'in 'jacob Der Lügner' Adlı Eserlerinde Birer Toplumdilbilimsel Değişken Olarak Kadın ve Erkek Dili*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [36] Işık, S. (2019). *Yu Drujnikov'un 'iğnenin Ucundaki Melekler' Romanındaki Kahramanların Dil Tutumlarının Toplumdilbilimsel Açından İncelenmesi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [37] Arslan, C. (2023). *Varis Yolçiyev'in Metamorfoz Romanının Toplumdilbilimsel Açından İncelenmesi*, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [38] Nazlı, K. (2013). *Türkçe Yemin İfadeleri Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [39] Nazlı, E. H. (2013). *Türkçe Ötür İfadeleri Üzerine Toplumdilbilimsel Bir İnceleme*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

UDC 821.512.161.09:050

MİYÂNÎ VE MECMUALARDA TESPİT EDİLEN ŞİİRLERİ

Karaman Gülay

Doç. Dr., Türk Dili ve Edebiyatı

Bartın Üniversitesi/Türkiye

e-mail: gkaraman@bartin.edu.tr

orcid id: 0000-0003-1575-0229

Abstract. Journals are an important field of study in terms of classical Turkish literature research. Some poets whose works have not survived to the present day and who are not mentioned in biographies and other biographical sources come to light thanks to their poems in journals. Since research on journals contributes to the emergence of new poets and works, it is certain that journals and especially poetry journals have an important place among the sources of literary history. One of the poets whose existence can be learned from the testimonies of poetry journals is

Miyani (d. ?/?). It has been determined that the poet has a ghazal with the rhyme “fitne” in the Pervane Bey Journal and four nazires written for this ground poem, and a ghazal with the rhyme “-ı görsem gâh gâh” in the poetry journal with the archive number 06 Mil Yz A 485 in the National Library. When Miyani’s poems and the nazires written for him are evaluated with the introductory information provided by the compositors of the journals, it is understood that Miyani was the son of a person named Mimar Sinan, a poet who wrote eulogies to Sultan Mehmed and probably lived in the second half of the 15th century and the first half of the 16th century. This paper aims to draw attention to the existence of Miyani, about whom there is no information in literary histories, biographies and other biographical sources, and to prepare the ground for future studies on the poet.

Keywords: Classical Turkish Literature, Miyani, Journal, Poetry Journal, Ghazal.

Giriş

Eserleri günümüze ulaşan, tezkireler başta olmak üzere dönemin edebî çehresini ortaya koyan çeşitli biyografik kaynaklarda kendisinden ve şiiirlerinden söz edilen, dîvân ve eser sahibi şairler döneminde meşhur olsun ya da olmasın edebiyat tarihinde yerini almaktadır. Hayatta iken şiiirlerini bir dîvânda toplayamayan, bunu başarsa da çeşitli nedenlerden ötürü eseri ve muhteviyatı günümüze ulaşmayan ve önceki dönemlerin kısıtlı şartlarında tezkire ve diğer biyografi yazarlarının dikkatini çekmeyen şair ve yazarlar onlar kadar şanslı değildir. Tarihin muhtelif devirlerinde yaşayıp eser vermiş olsalar da onların önemli bir kısmı hâlâ edebiyat tarihi açısından keşfedilmeyi bekleyen meçhuller arasındaki yerini korumaktadır. Bu noktada, mecmualar ve bilhassa şiiir mecmualarının edebiyat tarihi araştırmaları açısından ne denli bir öneme sahip olduğu bugün herkesin malumudur. Mürettibinin kendi kişisel tercihi ve estetik zevkinin yanı sıra dönemin kültür, sanat ve edebiyat anlayışlarını da yansıtacak şekilde derlenen ve bir çeşit şiiir defteri niteliğindeki şiiir mecmuaları üzerine yapılan çalışmalar, bugün için bilinmeyen ya da unutulmuş şairlerin ve eserlerin gün yüzüne çıkmasına vesile olmaktadır.

Miyânî mahlaslı şair de bu kapsamdaki unutulmuş şairlerden biri olarak değerlendirilebilir. Klasik Türk edebiyatının temel kaynakları arasında yer alan edebiyat tarihleri ve tezkirelerde, *Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü* [5] ve *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü* [10] gibi mevcut diğer biyografik kaynaklarda Miyânî’den söz edilmez. Bununla birlikte şiiir mecmualarında Miyânî mahlası altında şiiirlere ve Miyânî’ye yazılan nazirelere yer verilmiştir. Miyânî’nin, *Pervâne Bey Mecmuası*’nda “fitne” redifli bir gazeli ve bu zemin şiiire yazılan dört nazire ile Milli Kütüphanede 06 Mil Yz A 485 arşiv numaralı şiiir mecmuasında “-ı görsem gâh gâh” redifli bir gazelinin olduğu tespit edilmiştir. Bu iki gazel dışında İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde bulunan T743 numaralı şiiir mecmuasında “Müseddes-i Miyânî Raḥmetü’llâhi ‘Aleyh” başlığı altında bir tesdis mevcuttur. Dolayısıyla biyografik kaynaklarda adı geçmese de Miyânî mahlaslı bir şairin olduğu açıktır. Taranan şiiir mecmualarında ve biyografik kaynaklarda Miyânî’ye dair başka herhangi bir bilgiye ulaşamadığından onun hakkında bilinenler şimdilik bahsi geçen mecmualardaki şiiirler ile müretteplerin tanıtıcı başlık ve notlarından ibarettir. Bu sınırlı bilgilerden hareketle Miyânî ve şairliğine dair söz söylemek şüphesiz bazı güçlükleri ve sınırları beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte her araştırmanın kendisinden önceki birikime ilaveler yaparak ilerlediği, şiiir mecmuaları üzerine yapılacak yeni çalışmaların ona ait başka şiiirleri ortaya çıkarabileceği de unutulmamalıdır.

Bu bildiride Miyânî’nin, şiiir mecmualarında tespit edilen şiiirleri söz konusu edilerek eldeki bilgiler ışığında şairin hayatı ve edebî kişiliğine dair bazı değerlendirmeler yapılacaktır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla şimdiye kadar Miyânî üzerine herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu yönüyle özgün değeri haiz olan çalışma, Miyânî’nin klasik Türk şiiirindeki yerinin tespitine katkı sağlayacağı gibi şair üzerine bundan sonra yapılacak araştırmalara da zemin hazırlayacaktır.

Miyânî ve Şiiirleri Üzerine Bazı Tespit ve Değerlendirmeler

Miyânî’nin hayatı ve sanatına ışık tutacak en kapsamlı bilgilerin Pervâne b. Abdullâh (ö. ?/?) tarafından 968/1560-61’de tertip edilen *Pervâne Bey Mecmuası*’nda yer aldığı söylenebilir. Bu mecmuada Miyânî’nin bir adet zemin şiiiri ve ona Çâkerî Beg (ö. 900’den sonra/1495’ten sonra),

Katîlî (ö. ?/?), Resmî (ö. ?/?) ve La'î'nin (ö. 973 civarı/1566 civarı) yazmış olduğu dört adet nazire¹³ bulunmaktadır [3, s. 6, 20]. Miyânî'ye ait, beş beyitten müteşekkîl “fitne” redifli gazel, mecmuada “Nev‘-i âhar der-baħr-i mef‘ülü mefâ‘lû mefâ‘lû fe‘ülün Sultân Muħammed Ĥân mādihlerinden Mi‘mār Sinān oğlu Miyānî Beg fermāyed” başlığı altında, 6168 şiir numarasıyla verilmiştir:

Nev‘-i âhar der-baħr-i mef‘ülü mefâ‘lû mefâ‘lû fe‘ülün Sultân Muħammed Ĥân mādihlerinden Mi‘mār Sinān oğlu Miyānî Beg fermāyed

Mef‘ülü / Mefâ‘lû / Mefâ‘lû / Fe‘ülün

*Her laħza çeker cāna gözün ħançer-i fitne
Her demde urur dile müjeñ neşter-i fitne*

*Dil ħānesine urdı yañağün āteş-i āşüb¹⁴
Cān kişverine şaldı ħaṭuñ leşker-i fitne*

*Fitneyle cihān tıldı ser-i zülfün ucından
Kes zülfün ucını ki kesile ser-i fitne*

*Yazıkdur iñen yakma bizi āteş-i hecre
Kim bizi iñen yakdı oda āzer-i fitne*

*Bî-çāre **Miyānîyi** iñen sürme nazardan
Geh geh nazar it ħāline ey manzar-ı fitne* [3, s. 2240].

Miyânî'nin “fitne” redifli bu âşıkane gazeli; konu birliği taşıdığı, bütün beyitleri aynı konuyu ele aldığı için yek-ahenk gazele örnektir. Fitne, “karmaşa, karışıklık, fesat, imtihan, bela” gibi anlamlarının yanı sıra “karışıklığa sebep olacak kadar güzel kadın, güzel yüz, güzel göz” anlamına gelen Arapça bir kelimedir [1, s. 269]. Klasik Türk şiirinde sevgili için kullanılan vasıflardan biri olan “fettân” da “fitne çıkaran, fitneci” anlamında “fitne”den türetilmiş bir kelimedir. Her türlü cazibesi ve güzellik unsurlarıyla sevgili, âşıklarını hem maddi hem de manevi olarak bir karışıklığa ve belaya atar. Sevgili ve onun çeşitli güzellik unsurlarının fitne ile ilişkilendirildiği bu gazele göre sevgilinin gözleri fitne hançeri, kirpikleri fitne neşteri, yanağı fitne ateşi, ayva tüyleri fitne askeri, saçının ucu fitne başıdır. Sevgili, fitnenin görüldüğü yer ya da fitnenin yüzüdür, ondan ayrı olmanın ateşi âşık için fitne ateşidir. Ağyar ile sürekli mücadele edip sevgilinin ilgi ve ihsanını çekmeye çalışan, aşk akıl ülkesini yağmaladığı için çaresiz, perişan ve kararsız bir hâle düşen âşığın sevgili karşısındaki durumu gazelde “fitne” kelimesine yüklenen çeşitli anlamlar ve hayallerle aktarılmıştır.

Miyânî'nin diğer gazeli Milli Kütüphanede 06 Mil Yz A 485 arşiv numaralı *Mecmû‘a-i Eş‘âr*’da kayıtlıdır. Bu mecmua üzerine yüksek lisans tezi hazırlayan Selim Gök’ün verdiği bilgilere göre mecmuanın mürettibi ve tertip tarihi ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte mecmuada 15-18. yüzyıllar arasında yaşamış 113 şairin şiiri yer almaktadır [4, s. 2, 5-7]. Miyânî'nin beş beyitten oluşan “-ı görsem gâh gâh” redifli gazeli, mecmuada 5^b’de “Miyānî Çelebi” başlığı altında kayıtlıdır:

Miyānî Çelebi

Fâ‘ilātün / Fâ‘ilātün / Fâ‘ilātün / Fâ‘ilün

*Âl-ile ‘aḳlum alan cānānı görsem gâh gâh
Seyyidüm ol gözleri mestānı görsem gâh gâh*

¹³ Miyânî'nin gazeline Çâkerî, Katîlî, Resmî ve La'î tarafından yazılan nazireleri görmek için bk. [3, s. 2240-2242].

¹⁴ Gazelin bu dizesinde vezin hatalıdır.

*Eylemezdüm bülbül-i şūrīdeveş her dem figān
Bāğa varup ol gül-i handānı görsem gāh gāh*

*Vuşlat el virse murādumca dönüp çarh-ı felek
Seyre çıkşa ol meh-i tābānı görsem gāh gāh*

*Cevrine şabr eyleyüp āh eylemezdüm her seher
Leblerinden bāri bir ihsān[ı] görsem gāh gāh*

*Ey **Miyānī** zulm-i āgyārdan şikāyet kılmağa
Kūyına vardukça ol sulţān[ı] görsem gāh gāh* [9, s. 5^b].

Gazel, âşığın sevgiliye olan özlemini ve ona kavuşma arzusunu dile getirmektedir. Bütün beyitler aynı konu etrafında geliştiği için yek-ahenk gazele örnektir. Gazelin bütününde “-ı görsem gāh gāh” redifi doğrultusunda âşık, sevgiliyi ara sıra görme arzusunu dile getirmekte, belki de bir hayali terennüm etmektedir. Zira klasik Türk şiiri estetiğinde değil sevgiliye ulaşmak vuslatı hayal etmek bile muhaldır. Gazelde; hile ile âşığın aklını başından alan, “gözleri mestân”, “gül-i handân”, “meh-i tābân”, eziyet edici ve “sultân” vasıflarıyla nitelenen sevgili bu özellikleriyle klasik Türk şiiri estetiğine uygun bir görünüm arz eder. Diğer taraftan sevgilinin ara sıra görülmesine bağlı olarak ifade edilen hayallerde âşık tipinin özelliklerinin bir değişim gösterdiğini gözlemlemek mümkündür. Şu hâlde sevgilinin her türlü eziyetine sabreden, aşk acısıyla sabahlara kadar uyumayıp feryat eden âşık tipi yerine sevgiliyi zaman zaman görse bülbül gibi figan etmeyecek, ara sıra dudaklarından bir ihsan bulsa her seher vaktinde ah edip inlemeyecek bir âşık vardır. Şüphesiz bu ifadelerin klasik Türk şiirindeki âşık tipini tam olarak yansıttığı söylenemez. Bununla birlikte bu âşıkane gazelde aslında şairin, söylediğinin tam tersi bir anlamı kastettiği anlaşılmaktadır. Yani sevgiliyi ara sıra da olsa göremediği için bülbül gibi figan etmekte, felek muradınca dönüp vuslat nasip olmadığı için sevgilinin eziyetine sabredip inlemektedir. Makta beyti de bu anlamda dikkat çekicidir. Âşık, “ağyâr” olarak tabir ettiği rakiplerin zulüm ve eziyetinden şikâyet etmek için sultan olan sevgilinin huzuruna varıp ara sıra da olsa onu görmek ister.

Bu iki gazelden başka İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde T743 numarada kayıtlı şiir mecmuasında “Müseddes-i Miyānī Rahmetu’llāhi ‘Aleyh” başlığı altında bir tesdis bulunmaktadır. Bu şiir, toplamda 186 varaktan oluşan ve farklı araştırmacıların çalışmalarına konu olan mecmuada 128^b’de yer almaktadır. Mecmuanın 91^a-141^b varak aralığı Aygül Kurt tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanmış [6], söz konusu tezdeki şiirlerin MESTAP’a göre tasnifi üzerine bir makale yayımlanmıştır [7]. Mecmuanın kim tarafından ve ne zaman tertip edildiği hususunda kesin bir bilgi olmamakla birlikte mecmuadaki bazı bilgiler doğrultusunda en erken 18. yüzyılın ikinci yarısında tertip edilmiş olabileceği görüşü öne sürülmüştür [7, s. 84]. Beş bendden oluşan şiir, mecmuada “Müseddes-i Miyānī Rahmetu’llāhi ‘Aleyh” başlığı altında verilmiştir:

Müseddes-i Miyānī Rahmetu’llāhi ‘Aleyh

Mefā’lün / Mefā’lün / Mefā’lün / Mefā’lün

*Çün ‘âşık olmaduñ ta’n eyleyüp baña n’idersin sen
Görüp ben ‘âşık-ı gamnâkı ağılarken gülersin sen
Ta’accüb eyleyüp ahvālūme başuñ şalarsın sen
Naşihat baña şimdi kār ider mi zann idersin sen
Gel ey nâşih kıo pendî hāl-i dilden bî-ğabersin sen
Beni dīvāne kıldı ol perî bilmem ne dirsın sen*

(...)

Helāk itmek muḳarrerdir beni hecr-ile cānānum

Miyānī fīkr(i) ile kılca kıldı çıḳmağa cānum

Münîrî ḳal(ı)madı derd-ile ‘ālemde dermānum

Hemān Allāha ḳalmışdur benüm ḥāl-i perîṣānum

Gel ey nāṣih ḳo pendi ḥāl-i dilden bî-ḥabersin sen

Beni dīvāne kıldı ol perî bilmem ne dirsın sen [8, s. 128^b].

Mecmuadaki başlıkta bu şiirin nazım şeklinin müseddes olduğu belirtilse de şiirde geçen

Gel ey nāṣih ḳo pendi ḥāl-i dilden bî-ḥabersin sen

Beni dīvāne kıldı ol perî bilmem ne dirsın sen

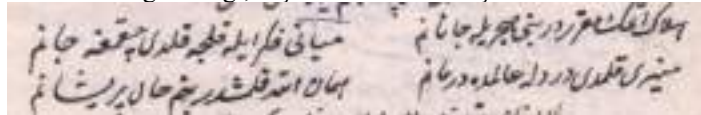
beytinin, kaynaklarda Şûrî’ye (ö. 990/1582-83) ait olduğu bilgisi mevcuttur. Şûrî; Bursa Yenişehir’den, Mevleviliğe mensup, rint-meşrep bir şairdir [2, s. 264-267]. Şûrî’ye ait olduğu bildirilen yukarıdaki rindane beyit üzerine şairin dörder mısra eklemek suretiyle oluşturduğu şiir aslında bu hâliyle bir tesdistir. Şûrî’nin beyti her bendin sonunda aynen tekrar edildiği için de tesdis-i mütekerrirdir.

Başlıkta şiirin Miyânî’ye ait olduğu açıkça ifade edilmiştir¹⁵ ancak şiirin son bendinde geçen iki kelimenin farklı iki mahlas olarak değerlendirilmesi mümkündür.¹⁶ Aygül Kurt, şiirin son bendinde ikinci dizenin başındaki kelimeyi anlama uygun olarak “miyânî”, üçüncü dizedeki “Münîrî”yi de sehven “Miyânî” şeklinde mahlas olarak okumuş, mecmuadaki başlığın da etkisiyle tezinde bu şiirin Miyânî’ye ait olduğunu belirtmiştir [6, s. 260, 17]. İkinci dizedeki “Miyânî”nin tevriyeli bir kullanımla hem şairin mahlasını hem de sevgilinin kıl gibi ince belini karşıladığı düşünülebilir ya da bu kelime sadece sevgilinin belini ifade etmek üzere kullanılmıştır yani mahlas değildir, o hâlde kelimeyi “miyânî” şeklinde okumak doğru olur. Bu durumda mecmuadaki “Müseddes-i Miyânî Raḥmetu’llâhî ‘Aleyh” başlığını tekrardan düşünmek icap eder. Bendin anlam çerçevesi doğrultusunda şairin mahlasının Münîrî olması daha uygun görünmektedir ancak bu şiir, kaynaklarda tespit edilemediği için bunun Münîrî mahlaslı şairlerden hangisine ait olduğu konusunda fikir beyan etmek güçtür. Ayrıca başlıktaki “Miyânî” mahlası da bir ikilem oluşturmaktadır. Kanaatimizce bu şiir Miyânî’nin değildir, şiirin mahlasının yanlış belirlenmesi sonucunda mürettip tarafından “Müseddes-i Miyânî Raḥmetu’llâhî ‘Aleyh” şeklinde bir başlık atılmış, bu da araştırmacıları yanıltmıştır. Dolayısıyla bu örnek, mecmualarda nazım şekilleri ve şairlerle ilgili olarak verilen bilgilere ihtiyatlı yaklaşmak gerektiğini bir kez daha göstermiştir. Ayrıca bu durum, şiir mecmualarında Miyânî’nin şiirleri tespit edilirken mahlasa özellikle dikkat edilmesinin önemini de açıkça ortaya koymaktadır. Zira “Miyânî” mahlasının özel isim olarak değil de “miyânî” şeklinde okunması ya da bunun tam tersi “miyânî” olması gereken kelimenin “Miyânî” şeklinde okunup mahlas olarak değerlendirilmesi Miyânî’nin şiirlerinin tespitinde hatalı sonuçlar doğurabilecektir.

Miyânî’nin biri “fitne”, diğeri de “-ı görsem gâh gâh” redifli iki gazeli, “fitne” redifli gazeline yazılan nazireler ve bu şiirlerin yer aldığı mecmualarda mürettepler tarafından atılan başlıklar değerlendirildiğinde şairin hayatı ve edebî kişiliğine ışık tutacak mahiyette bazı bilgilere ulaşmak mümkündür. Öncelikle *Pervâne Bey Mecmuası*’ndaki “fitne” redifli gazelin başındaki tanıtıcı bilgiler bu anlamda önemlidir. Mecmuada söz konusu şiir, “(...) Sultân Muḥammed Ḥân mādihlerinden Mi’mār Sinān oğlu Miyânî Beg fermāyed” başlığı altında kaydedilmiştir. Buna göre Miyânî, Mimar Sinan’ın oğlu olup Sultan Muhammed Han’a övgüler düzen bir şairdir. Her ne kadar Mimar Sinan denilince akla ilk gelen isim meşhur Osmanlı mimarı Koca Sinan (ö. 996/1588) olsa

¹⁵ bk.  [8, s. 128^b].

¹⁶ Mecmuada, son bendin ikinci dizesinin başındaki kelimenin mahlas olduğunu belirtmek üzere sonradan tükenmez kalemle vurgulandığı, üçüncü dizenin başındaki kelimenin de “Münîrî” olduğu açıkça görülmektedir bk.



[8, s. 128^b].

da Miyânî'nin onun oğlu olması ihtimal dâhilinde görünmemektedir. Zira Mimar Sinan'ın yaşadığı dönemde Osmanlı tahtında Sultan Mehmed, Pervâne Bey'in deyişiyle “Sultan Muhammed Han” olmadığı gibi Mimar Sinan'ın oğlu Mehmed Bey de babası hayattayken şehit olmuştur. Bu durumda Miyânî'nin başka bir Mimar Sinan'ın oğlu olması gerekir. Diğer taraftan *Pervâne Bey Mecmuası* 968/1560-61'de derlendiğine göre Miyânî'nin Fatih Sultan Mehmed'e (ö. 886/1481) övgüler yazan, Fatih dönemi (1444-1446, 1451-1481) şairlerinden olması akla yakındır. Fatih'in mimarbaşı Sinan-ı Atîk'in (ö. 876/1471) yanı sıra bu dönemde mimarlık vasfıyla öne çıkan Sinan adlı başka şahsiyetlerin de olması ihtimal dâhilindedir. Miyânî ve babası Mimar Sinan hakkında kaynaklarda herhangi bir bilgiye rastlanmadığı için bu hususta kesin bir şey söylemek zordur.

Osmanlı toplumunda ünvanlar, kişilerin sosyal ve kültürel statüleri hakkında önemli bilgiler verir. Miyânî, *Pervâne Bey Mecmuası*'nda “beg”, Milli Kütüphane 06 Mil Yz A 485 arşiv numaralı şiir mecmuasında ise “çelebi” ünvanıyla yer almıştır. Osmanlıda nişancı gibi üst düzey devlet memurları beg/bey ünvanıyla anılırdı. Çelebi ise Mevlânâ soyundan gelenlere ya da ilim irfan sahibi mümtaz kişilere verilen bir ünvanıydı. Bu bilgiler ışığında Miyânî'nin ilim irfan sahibi bir kişi olup önemli bir memuriyet ifa ettiğini söylemek mümkündür. Öte yandan şairlerin, öne çıkan kişilik özellikleri doğrultusunda mahlas edindikleri düşünülürse “miyân” kelimesinin ifade ettiği “orta, vasat” anlamları çerçevesinde şairin mizaç olarak işlerinde orta yolu takip ettiği ya da bu düşünceye sahip olduğu söylenebilir.

Şairlerin tazmin ve tanzir geleneği çerçevesinde kaleme aldıkları şiirler, şairler arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri göstermesi bakımından önemli olduğu kadar şairlerin hayatı hakkında bazı ipuçları vermesi yönüyle de değerlidir. Bu kapsamda Miyânî'nin “fitne” redifli gazeline yazılan nazireler onun başka şairler tarafından beğenildiğini göstermektedir. *Pervâne Bey Mecmuası*'na göre Miyânî'nin bu gazeline 15. yüzyıl şairlerinden Çâkerî Beg, Katîlî, Resmî ve 16. yüzyıl şairlerinden La'î nazire yazmıştır [3, s. 2240-2242]. Miyânî'nin Sultan Mehmed'e methiyeler yazması ayrıca Miyânî'ye nazire yazan şairlerin de 15 ve 16. yüzyıl şairleri olması onun 15. yüzyılın ikinci yarısı ile 16. yüzyılın ilk yarısında yaşamış bir şair olma ihtimalini güçlendirmektedir. Öyle anlaşıyor ki Miyânî, kendisine nazire yazan şairlerle çağdaştır ve yaşadığı dönemde tanınan, şiirleri örnek alınan bir şair olmakla birlikte zaman içerisinde unutulmuştur. Miyânî'nin, şiir mecmualarının varakları arasına sıkışıp kalmış iki gazeli incelendiğinde bu şiirlerin kelime kadrosu ve üslup bakımından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Her iki gazel de beş beyitten oluşmakta ve aruz tekniği bakımından genel olarak başarılı bir görünüm sergilemektedir. Şair, Miyânî mahlasıyla klasik Türk şiiri geleneği doğrultusunda kaleme aldığı âşıkane şiirleriyle dönemin diğer şairleri üzerinde etkili olmuştur. Çâkerî, Katîlî, Resmî ve La'î'nin onun “fitne” redifli gazeline yazdıkları nazireler, zemin şiirdeki anlam ve hayalleri esas alıp geliştirme çabasıyla dönemin estetik anlayışına ışık tuttuğu gibi şiir geleneğine de katkı sunmuştur.

Sonuç

Miyânî; edebiyat tarihleri, tezkireler ve diğer biyografik eserlerde adı geçmeyen bir şairdir. Bu anlamda onu klasik Türk şiirinin unutulmuş şairlerinden biri olarak değerlendirmek mümkündür. Şiir mecmualarının taranması sonucunda şairin Miyânî mahlasıyla kaleme aldığı beşer beyitten müteşekkil iki gazeli tespit edilmiştir. Bunlardan biri olan, *Pervâne Bey Mecmuası*'ndaki “fitne” redifli gazeline 15. yüzyıl şairlerinden Çâkerî Beg, Katîlî, Resmî ve 16. yüzyıl şairlerinden La'î tarafından nazire yazılmıştır. Şairin “-ı görsem gâh gâh” redifli diğer gazeli ise Milli Kütüphanede 06 Mil Yz A 485 arşiv numaralı şiir mecmuasında yer almaktadır. İki gazel de klasik Türk şiiri geleneği doğrultusunda, âşıkane tarzda kaleme alınmıştır. Klasik Türk şiirinde geleneğin belirlediği muhtevaya ve şiir tekniğine uygun olarak kaleme alınan söz konusu şiirler, kelime kadrosu ve üslup bakımından da benzerlik göstermektedir. Miyânî'nin şiirleri ve ona yazılan nazirelerin incelenmesi, mecmua müretteplerinin verdiği tanıtıcı bilgilerin değerlendirilmesi neticesinde Miyânî'nin, Mimar Sinan adlı bir kişinin oğlu olup Sultan Mehmed'e methiyeler yazan ve muhtemelen 15. yüzyılın ikinci yarısı ile 16. yüzyılın ilk yarısında yaşamış bir şair olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mecmualarda kendisinden “Miyânî Beg” ve “Miyânî Çelebi” şeklinde bahsedilmesi onun önemli bir memuriyet ifa edip toplumda ilim irfan sahibi bir kişi olarak tanındığını göstermektedir. İstanbul

Universitesi Nadir Eserler Kütüphanesinde T743 arşiv numarasıyla kayıtlı şiir mecmuasında “Müseddes-i Miyânî Raḥmetu’llâhî ‘Aleyh” başlığı altında kaydedilen tesdisin Miyânî’ye aidiyeti hususunda kesin bir bilgi mevcut değildir. Kanaatimizce Münîrî mahlaslı bir şairin kaleme aldığı bu tesdiste mahlasın yanlış belirlenmesinden kaynaklanan bir yanlış söz konusudur. Bu örnek, mecmualarda verilen bilgilere ihtiyatlı yaklaşmak gerektiğini bir kez daha gösterdiği gibi Miyânî’nin şiirleri tespit edilirken mahlasa özellikle dikkat edilmesinin önemini de vurgular niteliktedir.

Kaynakça:

1. Devellioğlu, Ferit [1997]. *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
2. Genç, İlhan (haz.) [2000]. *Esrar Dede, Tezkire-i Şu’arâ-yı Mevleviyye*. Ankara: AKM Yayınları.
3. Gıynaş, Kamil Ali [2017]. *Pervâne Bey Mecmuası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55832,pervane-bey-mecmuasi-pdf.pdf?0>.
4. Gök, Selim [2013]. *Milli Kütüphane’ye Kayıtlı 06 Mil YZA 485 Nolu Mecmu’a-i Eş’âr (İnceleme-Metin)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
5. İpekten, Haluk vd. [1988]. *Tezkirelere Göre Divan Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
6. Kurt, Aygül [2022]. *İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi T743 Numarada Kayıtlı Şiir Mecmuasının (91^a-141^b) MESTAP’a Göre Tasnifi (İnceleme-Metin)*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
7. Kurt, Aygül ve Karaman, Gülay [2024]. “İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi T743 Numarada Kayıtlı Şiir Mecmuasının (91^a-141^b) MESTAP’a Göre Tasnifi”. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi*. 11(1): 81-121.
8. *Mecmû’a-i Eş’âr* [t.y.]. İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi. Nu: T743.
9. *Mecmû’a-i Eş’âr* [t.y.]. Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu. Nu: 06 Mil Yz A 485.
10. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 15.12.2024).

UDC 811.512.165’282

AZƏRBAYCAN DİLİNİN ŞİVƏLƏRİ VƏ ÖZBƏK DİLİNDƏ ORTAQ SÖZLƏR

Qəmbərova Sevinc

Ph.D.(c.).in Science of Filology

Khazar University

Baku, Republic of Azerbaijan

orcid id: 0000-0002-2673-5051

Abstract. Since the early 20th century, the dialects of the Azerbaijani language have been extensively studied using descriptive methods, and many dialectological dictionaries and atlases have been published. There has now arisen a need to investigate the materials specific to the various branches of these dialects using a comparative approach. In this regard, research dedicated to comparing Turkic languages and dialects has become especially pertinent. Since the beginning of the 21st century, significant dissertation works in Azerbaijani linguistics in this area have been undertaken.

In the article, the dialects of the Azerbaijani language are compared with the Uzbek language, and common features have been identified. The comparison was carried out at the lexical level, and the common lexicon between the Azerbaijani dialects and the Uzbek language has been determined. This common lexicon mainly consists of ancient Turkic words: ağırmax, bayramnıx, bijəltəx, bijəndər, cəviz, çamır, çin, çim, dam, damad, davar, davarcıg, eşix, eşmax, əfci, qazdanməg, mayıf, nay, naxoş, sığır, kəl, kəndi, küz, yengilməx, in, ini, irağ, ixdiyar, uruğ, etc.

In researching the words common to both the Azerbaijani dialects and the Uzbek language, both written and oral sources have been consulted. Wherever applicable, examples have been provided from dialect lexicons, the modern Uzbek language, Kaşgari's dictionary, the Book of Dede Qorqud, and the Oguzname.

Keywords: Azerbaijani language, dialect, Uzbek language, common words, comparison, lexicon.

Giriş. Türk dilləri ailəsinə 30-a yaxın dil daxildir ki, daha çox uyğunuq təşkil edən xüsusiyyətlərinə görə bu dillər müxtəlif qruplarda birləşdirilir. Azərbaycan və özbək dilləri türk dilləri ailəsinə daxil olub özünəxas fonetik, leksik, qrammatik xüsusiyyətləri olan müstəqil qohum dillərdir. Azərbaycan dili Azərbaycan Respublikasının dövlət dilidir, bu dildə yer üzərində 50 milyona yaxın adam danışır. Azərbaycan dilinin tarixi kökləri qədimdir, dialektləri əsasında seçmə və əvəzetmə yolu ilə imla qaydaları, normaları, funksional üslubları olan cıllalanmış ədəbi dili yaranmışdır. Azərbaycan dili türk, qaqaüz, türkmən dilləri ilə birlikdə türk dilləri ailəsinin oğuz qrupuna daxildir.

Özbək dili salar, yeni uyğur, sarı uyğur dilləri ilə birlikdə türk dilləri ailəsinin karluq-uyğur qrupuna daxildir. Özbək dili Özbəkistan Respublikasının dövlət dilidir, bu dildə 20 (iyirmi) milyona yaxın əhali danışır. Özbəklər həm də Qazaxıstan, Tacikistan, Türkmənistan respublikalarında, Çinin Sintezyan-Uyğur ərazisində, Əfqanıstanda (şimal hissəsində) yaşayırlar. Özbək ədəbi dili karluq və uyğur tayfa birliklərinin əsasında formalaşmışlar. Bu dilin formalaşmasında oğuz və qıpçaq tayfaları da həlledici rol oynamışlar. Bu dil XI-XIV əsrlər ərzində türk adı altında tanınmış, XV əsrdən başlayaraq cığatay dili kimi tanınmışdır (Xəlilov, Türkologiyaya giriş, 2013, s. 296).

Türk dilləri ailəsinə daxil olan dillər monoqrafik üsul ilə həm ədəbi dil, həm də dialektləri səviyyəsində kifayət qədər araşdırılmış, bu istiqamətdə dəyərli tədqiqat işləri ortaya qoyulmuşdur. Artıq qohum dilləri və onların dialektlərini müqayisəyə cəlb edərək ümumtürk elmi miqyasında araşdırmalar aparmaq və dəyərli faktları işıqlandırmaq dövrü gəlmişdir. Çünki bu kimi araşdırmalar türklər üçün ortaq ünsiyyət dili, ortaq terminologiya, ortaq imla qaydaları və digər istiqamətlərdə aparılan işlər üçün çox faydalıdır. Bu ehtiyacdən irəli gələrək XXI əsrin əvvəllərindən başlayaraq bu kimi araşdırmaların vüsəti genişlənmiş, diaxron və sinxron olaraq bir çox müqayisəli-lingvistik təhlillər aparılmışdır.

Bu istiqamətdə Azərbaycan dilçiliyində bir çox işlər görülməkdədir: 2013-cü ildə Zabıtə Teymurlu "Azərbaycan dili dialektlərində və türk ədəbi dilində işlənən ortaq sözlər" mövzusunda, 2017-ci ildə Sevinc Qəmbərova "Azərbaycan dilinin qərb şivələri və türk dilinin Qars şivələrinin leksikasının müqayisəli-lingvistik təhlili" mövzusunda, 2018-ci ildə Qalibə Hacıyeva "Naxçıvan dialekt və şivələrinin Güney Azərbaycan və Şərqi Anadolu dialektləri ilə müqayisəli təhlili" mövzusunda, 2021-ci ildə Əlvən Cəfərov "Qərbi Azərbaycan və Şərqi Anadolu dialektlərinin etnolingvistik xüsusiyyətləri" mövzusunda dissertasiya işləri müdafiə etmişlər.

Azərbaycan ədəbi dili və şivələri arasında müəyyən fərqli xüsusiyyətlər vardır. Belə ki, əgər Azərbaycan ədəbi dili incələşməyə meyllidirsə, qərb şivələrində qalınlaşma hadisəsi müşahidə olunmaqdadır, ədəbi dildə damaq ahəngi hökm sürürsə, qərb şivələrində dodaq ahənginin izləri vardır və s. Həmçinin, lüğət tərkibinə baxsaq, görərik ki, milli sözlər ilə yanaşı Azərbaycan ədəbi dilində monqol, ərəb-fars, rus-Avropa və s. mənşəli alınmalar da çoxluq təşkil edir, şivələrdə isə qədim türk leksik qatı izlənilməkdədir. Bu kimi xüsusiyyətləri lüğət tərkibi ilə yanaşı, Azərbaycan dili şivələrinin fonetik və qrammatik laylarında da izləmək olar: qədim türk abidələrində mövcud olan səsləri (ŋ), qədim qrammatik xüsusiyyətləri (yönlük halda k ünsürü, arxaik halların izləri, feili bağlamaların qədim şəkilçilər ilə işlənməsi) və s.

Azərbaycan dilinin şivələri səviyyəsində müşahidə edilən lingvistik cəhətlər, digər türk dillərində ədəbi dil səviyyəsində izlənilməkdədir. Məqalədə Azərbaycan dilinin şivələri özbək ədəbi dili ilə müqayisəyə cəlb edilərək ortaq xüsusiyyətlər ortaya çıxarılmışdır. Araşdırma həm Azərbaycan dilinin şivələri və özbək ədəbi dilinin materialları əsasında fonetik və leksik

səviyyələrdə aparılmışdır. Yeri gəldikcə Kaşğarının lüğətinə, “Dədə-Qorqud kitabı”na, “Oğuznamə”yə və başqa mənbələrə də müraciət olunmuşdur.

Bugünkü türk xalqlarının ədəbi dillərini və ya dialektlərini və eyni zamanda onların tarixi-etnik-genetik köklərinin dərinədən öyrənilməsində saysız-hesabsız leksik vahidlər də mühüm rolə malikdirlər və ümumtürk dillərinin leksik bazasına söykənməklə qohum dillərin dialekt və şivələrində müşahidə olunan inteqrasiya hallarını üzə çıxarmaq mümkündür (Hüseynova, 2020, s. 484). Dialekt leksikasında alınma sözlərə rast gəlinərsə də, əsasən qədim türk leksikası mühafizə edilmişdir. Türk dilləri ailəsinin oğuz qrupuna daxil olan digər türk dilləri ilə (türk, türkmən, qaqauz) Azərbaycan dili şivələri arasında xeyli ortaq sözlər vardır. Həmin sözlər Azərbaycan ədəbi dilində işləkliyi itirməmiş, lakin şivələrdə işlədilməkdədir. Eyni halı özbək dili ilə də müşahidə etdik, belə ki müəyyən ifadələr var ki, Azərbaycan dilinin passiv fonduna daxildir və ancaq müəyyən məhdud ərazilərdə işlədilir, özbək dilində isə aktiv fonda daxildir və ümumişlək söz hesab edilir.

Dilin lüğət tərkibi onun ən çox dəyişikliyə məruz qalan qatıdır. Hər bir dil məxsus olduğu xalq ilə eyni taleyi yaşayır. Xalqın tarixində baş verən bütün hadisələr, təsirlər, miqrasiyalar onun dilində və dialektlərində öz dərin izini buraxır. Türk dilləri ailəsində olan dillərin lüğət tərkibinin yarısından çox hissəsi (təxminən 60 faizi) özündə qədim türk leksikasını əks etdirir və elə bu layda onları birləşdirir. Müəyyən qədim türk sözləri vardır ki, Azərbaycan ədəbi dilində öz işləkliyi itirmiş, lakin şivələrində qorunub saxlanılmışdır. Özbək ədəbi dilində isə bu sözlər hazırda işlədilməkdədir:

Ağırramax (Cəbrayıl, Göygöl, Şəmkir)-hörmətlə qəbul etmək (qonağı). Məs.: -Məsələn, sən qonax gəleysən, sonra gedib deysən kin, məni yaxşı ağırradılar (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.14). Özbək dilində eyni mənada istifadə edilən *oğırloq* sözü müşahidə edilir (Berdak, 1993, s. 10). Kaşğarının lüğətində “əziz, möhtərəm” mənasını ifadə edən *ağır* sözü qeydə alınmışdır: “ağırlıq kişi-xalq və ya bəy tərəfindən ağırılan, yəni əziz tutulan adam; tənqiri məni ağırladı-tanrı məni əziz tutdu”. Lüğətdə *ağırlıq* “əziz, hörmətli, hər kəs tərəfindən sayılan, ağırılan, əzizlənən adam” ləksemi də verilmişdir (Kaşğari, 2006, s. 126, 202). Bu ifadə “Oğuznamə”nin dilində istifadə edilmişdir: Ağırılanı ağırılar (Oğuznamə, 2006, s. 42). “Dədə Qorqud kitabı”nda bu sözə rast gəlinir: -Ozan, evin tayağı oldur ki, yazıdan-yabandan evə bir qonax gəlsə, ər adam evdə olmasa, ol anı yedirər-ıçırər, ağırılar-əzizlər, göndərər; -Üç gün təmam ağırladı və s. (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s. 33, 104).

Bayramnıx (Ağdam, Bərdə, Füzuli, Tərtər)-bayram münasibətilə qız evinə göndərilən pay, bayram hədiyyəsi. Məs.: -Nişanısına bayramnıx göndərdi Əli (Bərdə) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.44). Özbək dilində “bayram münasibəti ilə yaxın insanlara verilən töhfə, bayram sovgatı” *bayramlık* sözü işlədilir. Məs.: -Kelingizga man buni [krepdeshinni] oldim, sizga uch-t'ort bayramlikni bir qilib olib kelaman. O'. Umarbekov, Ona (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi.J.I.A-D., 2023, s.325).

Bijəltəx', bijəndər (Şuşa, Qazax)-kələkbaz, bəc, hiyləgər. Məs.: -Çox bijəltəx' gədədi bizim bu Məhi, heş allatmax olmur onu (Şuşa); -Belə bijəndər adam olmaz (Qazax) və s. Gəncə, Şuşa şivələrində bu sözdən əmələ gələn “kələkbazlıq, bəclik, hiyləgərlik” mənasını ifadə edən *bijəndərrix', bijəltəx'lix'* sözləri də istifadə edilir. Məs.: -Bijəndərrix'də onun qavağına çıxan olmaz (Gəncə); -Bijəltəx'lix'də hamını ötuf keşmişən (Şuşa) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.55).

Özbək dilində “heç kimə imkan verməyən, çoxdanışan” bijildoq sözü işlədilir. Məs.: -Bijildoq xotin.-Ayvonida bu xonadonning bijildoq bekasi. Oybek, Navoiy. Həmçinin, bu sözdən əmələ gələn bijildoqlıq (heç kimə danışmağa imkan verməmək, kobudluq etmək) sözü də özbək dilinin lüğət tərkibinə daxildir. Məs.: -O'z bijildoqligi bilan kolxozda “Qumri qaqildoq” deb nom chiqargan ayol. A. Mirahmedov, O'tyuraklar (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi.J.I.A-D., 2023, s.449).

Cəviz (Ağcabədi, Cəbrayıl, Culfa, Laçın, Naxçıvan, Ordubad, Şərur, Zəngilan)-qoz. Məs.: -Cəviz meşələrdə çox çoxdu (Zəngilan); -Cəviz bu kətdə çox olur və s. (Azərbaycan dilinin

dialektoloji lüğəti, 2007, s. 74). Bu söz özbək dilində geniş şəkildə izlənilən c~j hadisəsinə uyğun olaraq *jeviz* şəklində istifadə edilir (Berdak, 1993, s. 27).

Çamır (Goranboy, Qazax, Şahbuz, Şəmkir, Tovuz, Yevlax)-palçıq. Məs.: -Su çamır kimi gələr, çay qoymağ olmaz (Tovuz); -Getdim gördüm at batıb çamıra, çıxı bilmir (Şahbuz) (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 89). Özbək dilində bu sözün *çomur* formasında işlədildiyini görürük (Berdak, 1993, s. 29). “Oğuznamə”də bu sözə rast gəlinir: Kötü cəmri//çamırı bay olmaz (Oğuznamə, 2006, s. 152).

Çim (Ağcabədi, Bakı, Daşkəsən, Goranboy, Xanlar, Kürdəmir, Qazax)-tamam, tamamilə. Məs.: -Xüreg lap çim yağdı (bakı); Məs.: -Ət çox yağlı olanda də:rix' çim yağdı (Goranboy) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 102). Özbək dilində *chim* sözü var ki, “ot, yaşıllıq” mənasını bildirir. *Chim bosmoq* isə yaşıllaşdırmaq, bitki əkmək deməkdir. Məs.: - Biz uchun ko'karar do'ngliklarda chim, Biz uchun yashaydi ko'kada yulduzlar. “Yoshlik” (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J. VI, 2023, s. 778). Kaşğarının lüğətində *çim* vahidinin qədim türk dilində iki mənada işlədildiyi göstərilmişdir: 1. Bir şeyin çiy və ya yaş olmasını vurğulamaq üçün işlənir: çim yik ət-çim çiy ət, çim öl ton-çim yaş paltar; 2. Ayrıq otu. Yerdən yarıköklü şəkildə biçilib yığılır, qurudulduqdan sonra od qalamaq üçün çırpı işlənir: çim bıçtı-ayrıq otu biçdi, yığdı (Kaşğari, 2006, s.349).

Çin (Ağcabədi, Ağdaş, Bakı, Bərdə, Cəbrayıl, Göyçay, Lənkəran, Tərtər, Zərdab)-düz, doğru. Məs.: -Yuxum çin çıxdı (Cəbrayıl); Məs.: -Nənəmin yuxusu çin oldu (Zərdab) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 102). Özbək dilində *chin* şəklində yazılır və “həqiqi, həqiqətən, doğru, düzgün, real vəziyyət, hadisə və s.” mənalarında işlədilir. Məs.: -Otamning yo'qdir tayini, Men aytay gapning chinini. “Nurali”. Shu onda xavotiri chinga aylandi. “Sharq yulduzi” (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J. VI, 2023: 780). Kaşğarının lüğətində bu vahid *çin* “doğru, çin, səhih” kimi göstərilmişdir: Çin sözlər-o, doğru deyir; Çin aydıq-düz dedin (Kaşğari, 2006, s.350).

Dam (Borçalı, Cəbrayıl, Gədəbəy, İmişli, Kürdəmir, Qazax)-1.qazma (Borçalı). Məs.: - Keşmişdə qışda kətdilər damda olardı; 2.hər cür tikili, bina (Cəbrayıl, İmişli,Kürdəmir). Məs.: -Dam deyərük daş əvə, kərpic əvə (İmişli); -Bizdə bişir-düşürü damda eliyəllər (Kürdəmir) və s. *Dam* sözü Azərbaycan dilinin digər şivələrində başqa mənalarda istifadə edilir: 1.tavan (Kürdəmir, Quba, Ordubad); 2.tövlə (Gəncə,Göyçay, Karvansaray, Kürdəmir, Qazax, Sabirabad, Salyan, Şəki, Şəmkir, Şuşa, Tərtər). Məs.: -Evin damı qurtarmıyıb (Ordubad); -Heyvannarı dama doldırdım (Şuşa) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 113). “Dədə Qorqud kitabı”nın dilində *tam* şəklində istifadə edilir: -Gördi kim, oğrı köpək, yekə tana evini bir-birinə qatmış-tauq komasına, sığır tamına dönmüş; -Bənciləyin qarısından ağ əllərin bağladuban toñuz tamında yatırmı olur? (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s.33, 114).

Dam sözü özbək dilində a>o səs əvəzlənməsinə uğrayaraq *dom* şəklində və bir çox mənalarda işlədilir. Məs.: -Binobarin, har bir domdan oqilona foydalanish zarur etdi. S.Karomatov, Oltin qum (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi.J.I.A-D., 2023, s. 894).

Damad (Quba)-kürəkən. Məs.: -Cəfərin damadı naxuşdu və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 113). Özbək dilində bu söz Azərbaycan dili şivələri və digər türk dillərindən fərqli olaraq (türk, türkmən, qaqauz və s.) bu dilə xarakterik olan a~o səs əvəzlənməsinə uğrayaraq *domot* şəklində istifadə edilir (Berdak, 1993, s. 35).

Davar (Təbriz)-qoyun. Məs.: -Bizim davarrarı qoymırdıla orda otdası <otlasın> (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.120). Azərbaycan dilinin qərb şivələrində bu söz “kiçik buynuzlu heyvan” mənasında istifadə edilir. Özbək dilində eyni mənada *dovor* şəklində işlədildiyini görürük (Berdak, 1993, s. 35). Kaşğarının lüğətində *tawar* “mal, əşya”, *tawarlıq* (tawarlıq ər-malı olan adam), *tawarluk* “mal qoyulan yer” sözləri öz əksini tapmışdır (Kaşğari, 2006, s. 409, 474, 480). “Oğuznamə” də bu söz *tavar*, *tovar* şəklində verilmişdir: Tovarın yavuşlandığı vaqt bölüşdüyn kişiye sor; Tavar ilə issi arasına girə gör, sonı qolay olur; Məlik,-dəgirmən, tavar,-qouun, devlət,-oğul (Oğuznamə, 2006, s. 120, 121, 164).

Davarciğ (Ordubad)-dağarcıq, torba. Azərbaycan dilinin Ağbaba şivəsində *davarçın* formasında işlədilir (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 120). Kaşğarının lüğətində “içinə buğda və başqa şeylər qoyulan nəsnə, dağarcıq, kisə, çuval, xaral” mənasını ifadə edən *tağar* sözü qeydə alınmışdır (Kaşğari, 2006, s. 409). “Dədə-Qorqud kitabı”nda *tağarcığ* sözü istifadə edilmişdir: -Çoban tağarcığı çıqardı və s. (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s. 46). Özbək dilində bu söz *doğorjıx* şəklində işlədilərək eyni mənanı ifadə edir (Berdak, 1993, s. 34).

Eşix (Böyük Qarakilsə, Çənbərək, Naxçıvan, Ögüz, Tovuz, Zaqatala)- həyət. Məs.: -Gedirix' qonşunun eşişində bir isdikən çay içirix' (Oğuz); - Eşix'də bir sö:üx var kı, gəl görəsən (Tovuz) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 151). Özbək dilində bu ifadə *eshik* şəklində yazılır və “ev, bina, xanədan, çöl, bayır, müəyyən bir obyektin açılıb bağlanan, girilib çıxılan hissəsi (otaq, təyyarə, qəfəs, saat və s.) mənasını ifadə edir. Məs.: -Mehman kəlar eshikdan, Rizqi kəlar teshikdan. Maqol; - Bu o'rtada soat eshigi ochilib, kakku qush chiqdi-da: “Kakku! Kakku!”, deb yana kirib ketdi. U. Ismoilov, Saylanma; - Eshigimda juda ko'p odamlar ishlagan. Oybek, Tanlangan asarlar (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J.II.E-K, 2023, s. 83). *Eşik* leksemi “Oğuznamə”də işlədilmişdir: İş işləməyəyim deyirsən, eşikdə ol (Oğuznamə, 2006: 37). “Dədə-Qorqud kitabı”nda bu söz *eşik*, *eşig* şəklində istifadə edilmişdir: -Eşikdəki inaqqlar! - Qapu eşiği üzərindən arqurı qomışlardı ki, bu məhəldə xan Qazan yetdi və s. (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s. 63, 74).

Eşmax (Qax)-qazmaq. Məs.: -Yolun qırağını eşip salıllar, sel gələndə hordan əxsın <axsın> (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.152). Özbək dilində “çevirərək bükərək bişirmək, qarışdırmaq, əyirmək və s.” mənaları ifadə edən *eshmoq* sözü işlədilir. *Eshkak eshmoq* “sıra, növbə çəkmək” ifadəsinə də rast gəlinir. Məs.: -Hayotxon bechora ip eshib, marvaridlarni terishga o'tirdi. M.İsmoiliy, Farg'ona; -Labi cho'chchaygan kichkinagina sanitar qiz eshkak eshardi. A.Muxtor, Davr mening taqdirimda (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J.II.E-K, 2023, s.85-86).

Əfci (Basarkeçər, Borçalı, Gədəbəy, Hamamlı, Xocavənd, Qazax, Tovuz, Mingəçevir)-qadın işinə qarışan kişi; xırdaçı, çürükçü; xəbərçi, sözgəzdiren. Məs.: -Qadınnarın işinə qarışan kişiye əfci de:rix' (Basarkeçər); -Yaman əfcisən ha (Qazax). Çənbərək, Gədəbəy, Qazax şivələrində bu sözdə yaranıb “boş-boş, mənasız danışmaq” mənasını ifadə edən *əfci-əfci: əfci-əfci danışmax* ifadəsi istifadə edilir. Məs.: -Əfci-əfci danışma, yaxşı danış (Gədəbəy) (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.155). Özbək dilində lof “yalan, boş sözlər”, lofçi “yersiz danışan” sözləri qeydə alınmışdır (Berdak, 1993, s. 255).

Qazdanməg (Yardımlı)-lovğalanmaq, özünü üstün tutmaq. Məs.: -Nə qazdaneysən, yanındəkiləri nə sayeysən və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 289). Həmçinin ümumxalq dilində *qazdamax* “aldatmaq, kələk gəlmək” ifadəsi də işlədilir. Özbək dilində *gazlamoq*, *gazlashmoq* sözləri vardır ki, “hər hansı mayeni qazla doyurmaq, mayeyə qaz vermək; qaz ilə təmin edilmək” mənalarını bildirir (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J.II.E-K, 2023, s. 203-204).

Mayıf (Ağdaş, Cəbrayıl, Cəlilabad, Culfa, Dəvəçi, Füzuli, Gədəbəy, Qax, Qarakilsə, Qazax, Laçın, Lənkəran, Masallı, Salyan, Şəki, Şəmkir, Tovuz, Yardımlı, Zəngilan)-şikəst. Məs.: -Qızın bi gözi mayıfdı (Lənkəran); -Mayıf adamam, işə yaramıram (Şəki) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.347). Özbək dilində *mayıb* şəklində yazılaraq eyni mənanı ifadə edən ifadə istifadə edilir (Berdak, 1993, s. 257).

Nay (Bərdə, Gəncə, Göyçay, Qazax, Şəmkir)-məzəli, zarafatçı. Məs.: -Nay yoldaşın yanında adam qojalmaz (Gəncə) və s. Bu söz Qazax şivəsində “uzun <adam>”, Cəlilabad, Göyçay, Şamaxı şivələrində “qarmon”, Cəlilabad, Şamaxı şivələrində “qaval”, Gədəbəy şivəsində “key, gec başa düşən” mənalarında işlədilir. Şəmkir, Tərtər şivələrində “hoqqabazlıq, oyunbazlıq” mənalarını bildirən *naylıx*, Göyçay şivəsində “boş-boş” mənasında işlədilən *nay-nay* ifadələri qeydə alınmışdır (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.370).

Özbək dilində *nay* leksemi bir mənalarda istifadə edilir: 1) uzun, içi dəşik boru. Məs.: Shisha nay. Qamish nay və s. 2) hər hansı alətin, qəlyanın uc hissəsi. Məs.: - Mulla chilimning nayini labiga

bir tegizgandan keyin uni Hayit amin tomoniga burib... bir jilmaydi. S.Ayniy, Qullar; 3) Nəfəs ilə ifa olunan dəşikli musiqi aləti. Məs.: -Uning ketidan biri nay, biri tanbur, biri dutor ko'targan uch yigit kirdi. A.Qahhor, Qanotsiz chittak. (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi.J.III. L–P, 2022, s.353).

Naxoş-xəstə. Qərbi Azərbaycan şivələrində (indiki Ermənistan Respublikasının ərazisi) *naxoş* sözü geniş şəkildə işlədilir. Bu sözdən yaranan *naxoşdamax* “xəstələnmək” feili də istifadə edilir. Məs.: -O gün sizdən gələnnən so:ra yaman naxoşdamışam; -Uşax naxoşdu və s. Özbək dilində “naxoş, dadsız, sevimsiz” mənalarını ifadə edən *noxuş* [naxuş] sözü istifadə edilir (Berdak, 1993, s. 278).

Səmiz (Dərbənd)-kök (ən çox mala aid edilir). Məs.: -Gəncəli həmişə mala yaxşı baxadu, həmi malları səmizdü (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.427).). Həmin vahid “Dədə Qorqud kitabı”nda *simüz* şəklində işlədilmişdir. Məs.: -Simüz qoyun, arıq toqlı səni qapıdan kafərlərə vermədim və s. (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s.46). “Oğuznamə”nin dilində bu vahid *semiz* şəklində işlədilmişdir. Məs.: -Çün yoldaşın semiz sevməz, sən gir yüyir qarasına, Sonra semiz sana qalır, kimsə girməz arasına (Oğuznamə, 2006, s.85).

Səmiz Kaşğarının lüğətində “kök, kökəlmiş heyvan” mənasını ifadə eliyən söz kimi qeydə alınmışdır. Lüğətdə bu sözdən yaranan *səmizlik* “köklük” ifadəsi də verilmişdir (Kaşğari, I cild, 2006, s.370, 483). Özbək dilində *semiz* şəklində işlədilərək “şişman” mənasını ifadə edir (Berdak, 1993, s.304).

Sığır (Ağdam, Cəbrayıl, Göyçay, İsmayılı, Qafan, Qax, Qarakilsə, Şuşa, Şəki)-inək, naxır. Məs.: -Həmid kişinin malı çoxsa da, hamısı sığirdi (İsmayılı); -Sığır gələn vədədə ona iras gəldim (Qarakilsə) (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 432). Kaşğarının lüğətində *sığır* sözünün qədim türk dilində iki mənada işlədildiyi göstərilmişdir: 1. Xanların xalqla bərabər keçirdikləri ov. Xanın adamları meşəyə və çöllərə yayılır, vəhşi heyvanları qabaqlarına qatararaq xanın olduğu yerə sürürlər. Xan isə yorulmadan durduğu yerdən önünə çıxan heyvanları ovlayır. Buna sürək ovu deyilir; 2. Suw sığırı. Lüğətdə *sığırılığ* ifadəsi də öz əksini tapmışdır: Sığırılığ ərsığır sahibi (Kaşğari, 2006, s.369).

“Oğuznamə”də bu sözə rast gəlinir: Sağır sığırdır (Oğuznamə, 2006, s. 116, 474). “Dədə Qorqud kitabı”nın dilində *sığır* leksemi istifadə edilir: -Gördi kim, oğrı köpək, yekə tana evini bir-birinə qatmış-tauq komasına, sığır tamına dönmüş (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s.33). *Sığır* sözünə “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanında “mal otaran” mənasında işlənən *sığirtmac* sözündə də rast gəlinir: Məgər bir sığirtmacları vardı (Bayramov, 2022, s.391). Özbək dilində “inək, sığır” mənasında *siqir* [sigir] vahidi istifadə edilir (Berdak, 1993, s. 304).

Kəl (Şəki)-keçəl. Bu sözdən *kəl olmaq* “keçəl olmaq” ifadəsi yaranmışdır. Məs.: -Başına yara düşüf kəl o:ltıdı (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 246). Özbək dilində *kal* şəklində yazılaraq eyni mənanı ifadə edir (Berdak, 1993, s.242).

Kəndi (Basarkeçər, Şəki, Qazax)-öz. Dərbənd şivəsində bu vahid *kəndü* şəklində işlədilir. Məs.: -Qalxuzda günümüzə u qədər buğda düşeydi ki, kəndülərimüzdə yər yux, əvü bir küncində tükeydüg (Dərbənd) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 249). Kaşğarının lüğətində *kəndü* şəklində verilərək “özü, zat, nəfs” mənasını ifadə etdiyi göstərilmişdir: ol kəndü aydı-o özü dedi (Kaşğari, 2006, s. 416).

“Oğuznamə”yə daxil olan hikmətli sözlərin tərkibində də *kəndü* əvəzliyi bir neçə dəfə istifadə edilmişdir: Kəndü düşən ağlamaza ağlamaq degil, amma gözi də çıxar; Hər kişiye kəndü şəhəri yeg gəlür Bağdaddan (Oğuznamə, 2006, s.156, 170). “Dədə Qorqud kitabı”nın dilində bu əvəzliyə rast gəlinir: -Qızla kəndü arasına biraqdı (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s.112). Özbək dilində *kendi* “öz” şəklində işlədilir (Berdak, 1993, s. 92).

Küz (Borçalı, İmişli, Qax, Ordubad)-payız. Məs.: -Qoyunu yaz otar, yaz otarmadın duz otar, duz otarmadın küz otar (İmişli); -Taxıl səfdin küzdə sula, küzdə sulamadın buzda sula (Borçalı) və s. Azərbaycan dili şivələrində *küz* sözünün işlənmə arealı çox genişdir və müxtəlif mənalar ifadə edir: 1.quzu saxlanılan üstüörtülü yer; 2.əkin sahəsində kiçik arx; 3.xışın və ya kotanın açdığı şırımla müəyyən hissələrə bölünmüş əkin sahəsi və s. Eyni zamanda bu vahid söz yaradıcılığında da fəal

istifadə edilir: küzdəx' (Qazax) "payız otlığı"; küzdüx' (Füzuli) "payızlıq"; küzəm (Bakı, Füzuli, Kürdəmir, Sabirabad) "payızda qırılan yun" (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s.271).

Özbək dilində eyni mənanı ifadə edərək *quz* şəklində yazılır (Berdak, 1993, s.62). Kaşğarının lüğətində küz "payız fəsli, sonbahar" vahidi qeydə alınmışdır (Kaşğari, 2006, s.341). "Dədə Qorqud kitabı"nda bu söz güz şəklində işlədilmişdir: -Bir yazın, bir güzün buğayla buğrayı savaşıdırarlardı; -Güz alması kibi al yanağını tardı, yırtıdı və s. (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s.33, 58).

Yengilməx' (Axalsxi)-məğlub olmaq. Məs.: -Düşmännar bizimnən davada yengildi (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 548). "Oğuznamə" də bu ifadə istifadə edilmişdir: Yenilən oyuna toymaz (Oğuznamə, 2006, s. 183). Özbək dilində *yengilməx* şəklində yazılaraq "uduzmaq, məğlub olmaq" mənasını ifadə edir (Berdak, 1993, s. 224).

İn (Culfa, Naxçıvan, Ordubad, Şərur, Zəngilan)-hin. Azərbaycan dili şivələrində *in* ifadəsi başqa mənalarda da istifadə edilir: 1.qoxu, iy (Quba); 2.səs (Göyçay). Məs.: -Üzərrigi yandıradı, yaxşı in verədi (Quba); -Mənim inim ona çətin çatar (Göyçay) və s. Eyni zamanda *in* vahidi bəzi şivələrdə (Ağcabədi, Balakən, Bərdə, Tərtər) qədim *ŋ* səsi ilə də tələffüz edilir. Məs.: -To:ladan pis iŋ gəlir (Tərtər) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 234). Müasir Azərbaycan ədəbi dilində işlənən *inləmək* sözünün tərkibindəki "in" də ün sözünün qədim variant olmaqla səs mənasını bildirir (Bayramov, 2022, s.393).

Özbək dilində *in* sözü "yuva, səs" mənalarında istifadə edilir (Berdak, 1993, s. 235). Kaşğarının lüğətində *ün* "səs" sözü qeydə alınmışdır (Kaşğari, 2006, s.112). "Dədə-Qorqud kitabı"nda *ün* sözü istifadə edilmişdir: -Ünim anlaŋ bəglər, sözüm dinləŋ, bəglər! və s. (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s. 42). "Oğuznamə"də *in*, *ün* şəklində işlədilmişdir: İn dinlən, bin dinlən; Köpək üni gögə çıqmaz (Oğuznamə, 2006, s. 51, 152).

İni (Balakən, Qax, Şəki, Zaqatala)-qayın, arvadın ərinin qardaşı. Məs.: -Zəhranın inisinin toyunda Bakidən gəlmişdi oxiyən (Şəki); -Qelin di: ki, menin inisi sizə qəlipbi? (Qax) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 234). Kaşğarının lüğətində *ini* sözü "yaşca kiçik qardaş" mənasında verilmişdir (Kaşğari, 2006, s.156). Özbək dilində də *ini* sözü "kiçik qardaş" mənasında işlədilir (Berdak, 1993, s. 236).

İrağ-uzaq. Bu söz Azərbaycan ədəbi dilində işləklidən çıxmışdır. Müəyyən deyimlər vardır ki, onların tərkibində qorunub saxlanılmışdır. Məs.: -Gözdən uzaq, könüldən irağ; -İrağ olsun. Özbək dilində bu vahidin qarşısında *y* samiti mühafizə edilərək *yıraq* şəklində işlədilməkdədir (Berdak, 1993, s. 241). "Dədə-Qorqud kitabı"nda *ırağ* sözü istifadə edilmişdir: -Bərə çoban, irağından-yaqınından bəru gəlgi! və s. (Kitabi-Dədə Qorqud, 1988, s. 43).

İxdiyar (Şəki, Borçalı)-var-dövlət, qoca. Məs.: -İxdiyarı aşif-daşıydı, heylə varrılar varyıdı (Şəki); -Qolxozda mala gedirdim, indi də ixdiyaram, işdiyə bilmirəm (Borçalı) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 232). Özbək dilində bu söz *ixtiyor* şəklində yazılır və "istək, xahiş, ərək" mənalarını ifadə edir. Məs.: -Dastlab kirgan zavodimdan o'z ixtiyorim bilan ketganim yo'q. A.Qahhor, Qanotsiz chittak. Bu sözdən "istəmək, istifadə, sərəncam vermək və ya idarə etmək hüququ və s." mənalarını ifadə edən *ixtiyor etmoq* (yoki qilmoq) vahidi yaranmışdır. Məs.: -Ma'lumingiz, kechalari bo'sh bo'laman, shuning bilan birga, otangiz qaysi vaqtni ixtiyor qilsalar, ijobat etishdan o'zga choram bo'lmas. A.Qodiriy, O'tgan kunlar (O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi.J.II.E-K, 2023, s. 571-572).

Uruğ (Biləsuvar, Göyçay, Qax, Sabirabad)-nəsil. Bakı şivəsində bu sözdən yaranan uruğlu "qohum", Bakı ilə yanaşı, Qax və Şamaxı şivələrində isə uruğlu-turuğlu "qohum-əqrəbəli" ifadələri də istifadə edilir. Məs.: -Adə, o Memedgil yaman uruğludılar (Bakı) və s. (Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, 2007, s. 519-520). Özbək dilində uruğ sözü iki mənada istifadə edilir: 1.Toxum, dənə; 2.Əqrəbə (Berdak, 1993, s. 338).

Nəticə

Azərbaycan dili şivələri indiyədək türk dilləri ailəsinin oğuz qrupuna daxil olan digər dillərin (türk, türkmən, qaqauz) materialları ilə müqayisə edilmiş, ortaq xüsusiyyətlər ortaya çıxarılmışdır. Bu istiqamətdə olan araşdırmalar həm ədəbi dil, həm şivələr, həmçinin ədəbi dil və şivələr səviyyəsində aparılmışdır. Məqalədə ilk dəfə olaraq Azərbaycan dili şivələrinin leksikası türk

dillərin ailəsinin karluq-uyğur qrupuna daxil olan özbək dilinin materialları ilə müqayisəyə cəl edilmiş, əsasən qədim türk sözlərindən ibarət olan ortaqlıq ləksika müəyyən edilmişdir. Hesab edirik ki, bu səpkidə aparılan araşdırmalara ehtiyac vardır və bu kimi mövzulara gələcəkdə də müraciət olunacaqdır.

Ədəbiyyat

- Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti* (2007). Bakı: Şərq-Qərb.
Bayramov, İ. (2022). *Azərbaycan dialektologiyası*. Ankara: İksad.
Hüseynova, M. (2020). *Ümumtürk dilləri dialekt və şivələrinin qarşılıqlı integrasiyası*. Bakı, ADPU-nun nəşriyyatı.
Əzizov, E. (2016). *Azərbaycan dilinin tarixi dialektologiyası: Dialekt sisteminin təşəkkülü və inkişafı*. Bakı: Elm və təhsil.
Məmmədli, M. (2019). *Azərbaycan dialektologiyası*. Bakı: Zərdabi Nəşr.
Kaşğari, M. (2006). *Divanü lüğət-it-türk*. I cild. Bakı: Ozan.
Kitabi-Dədə Qorqud. (1988). Bakı: Yazıçı. Tərtibçilər: Fərhad Zeynalov və Samət Əlizadə.
İbrahimov, E. (2017). *Türk xalqlarının ortaqlıq əlifba, imla və ünsiyyət dili*. Bakı: Mütərcim.
Oğuznamə. (2006). Bakı, "Şərq-Qərb". Tərtibçi: Samət Əlizadə.
Səmədova, K. (2018). *Şimal-qərb qrupu dialektlərinin fonetikasi*. Bakı: ADPU.
Şirəliyev, M. (2008). *Azərbaycan dialektologiyasının əsasları*. Bakı: Şərq-Qərb.
Tanrıverdi, Ə. (2006). *"Kitabi-Dədə Qorqud" un söz dünyası*. Bakı: Elm və təhsil.
Tahirov, İ. (2004). *Dialekt ləksikasında alınma sözlər*. Bakı: Nurlan.
Teymurlu, Z. (2020). *Azərbaycan dilinin dialekt ləksikası*. Bakı: BMU nəşri.
Xəlilov, B. (2013). *Türkologiyaya giriş*. Bakı: Bakı Çap Evi.

VƏLİYEV, G. (2013). QƏDİM TÜRK DİLİ. BAKI: ELM VƏ TƏHSİL.
ZEYNALOV, F. (2008). TÜRK DİLLƏRİNİN MÜQAYİSƏLİ QRAMMATİKASI. BAKI:
"MBM".

- Qemberova, S. (2021). *Azərbaycan dilinin şivə xüsusiyyətləri qaqaız dilində*. Uluslararası Türk lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKCLAD), 5 (1), 77-86.
Teymurlu, Z. (2022). *Azərbaycan dili və Türkiyə türkcəsi dialektlərində yad dilin izləri*. Uluslararası Türk lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKCLAD), 6 (2), 383-390.
Berdak, Y. (1993). *Türkçe-özbekçe ve özbekçe-türkçe sözlük*. Taşkent: Uzbekiston.
Abdurəxmonov G. (1996). *Üzbek tili grammatikası (Sintaksis)*. Toşkent: Ükituvçi.
Ashirboyev, S. (2016). *O'zbek dialektologiyası*. Toshkent: Navro'z.
Sarimsoqov B. (1986). *Üzbek marosim folklori*. Üzbekistan: Fan.
Jamolxonov H. (2005). *Hozirgi o'zbek adabiy tili*. Toshkent: Talqin
O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J.I.A–D.(2023). Mas'ul muharrirlar A. Madvaliyev, D. Xudayberganova. Toshkent: G'afur G'ulom nomidagi nashriyot-matbaa ijodiy uyi.
O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J.II.E–K.(2023). Mas'ul muharrirlar A. Madvaliyev, D. Xudayberganova. Toshkent: G'afur G'ulom nomidagi nashriyot-matbaa ijodiy uyi.
O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J.III. L–P. (2022). Mas'ul muharrirlar A. Madvaliyev, D. Xudayberganova. Toshkent: G'afur G'ulom nomidagi nashriyot-matbaa ijodiy uyi.
O'zbek tilining izohli lug'ati: 80 000 dan ortiq so'z va so'z birikmasi. J. VI. X–CH. (2023). Mas'ul muharrirlar A. Madvaliyev, D. Xudayberganova. Toshkent: G'afur G'ulom nomidagi nashriyot-matbaa ijodiy uyi.

UDC 821.512.162.091

**AZƏRBAYCAN VƏ DÜNYA ROMANTİZMİ: ƏDƏBİ ƏNƏNƏLƏRİN
KOMPARATİVİSTİK ANALİZİ****Mövlamova Mehriban**

Filologiya elmləri üzrə fəlsəfə doktoru, dosent

Azərbaycan Dillər Universiteti

Bakı, Azərbaycan Respublikası

e-mail: m.movlamova@gmail.com

orchid id: 0000-0002-1238-2750

Abstract. Romanticism, as a literary and artistic movement, emerged in the late 18th and early 19th centuries, emphasizing emotion, individualism, and a deep connection with nature. While Western Romanticism developed as a reaction to the Enlightenment and the Industrial Revolution, Azerbaijani Romanticism was shaped by national awakening, cultural revival, and colonial resistance under Russian and Persian rule. This paper provides a comparative analysis of Azerbaijani and Western Romanticism, exploring their shared themes—such as emotional depth, nationalism, and the sublime—while highlighting key differences in historical influences, literary forms, and ideological motivations. Through the works of major Romantic figures, including Lord Byron, William Wordsworth, Victor Hugo, Hüseyn Javid, and Məhəmməd Hədi, this study examines how Romantic ideals were adapted to different cultural and political contexts. The findings reveal that while Azerbaijani Romanticism absorbed many stylistic and thematic elements of its Western counterpart, it remained deeply rooted in Eastern literary traditions, Islamic mysticism, and the struggle for national identity. This comparative approach enhances our understanding of Romanticism as a global phenomenon that transcends regional boundaries while maintaining its unique cultural expressions.

Keywords: Romanticism, Azerbaijani literature, Western literature, nationalism, comparative literature, cultural identity.

Avropa və Amerika ədəbiyyatında XVIII əsrin sonu XIX əsrin əvvəllərində mövcud olmuş Romantizm cərəyanı adını romance sözündən götürmüşdür. Mənası latın dili əsasında yaranan milli dillər anlamına gələn romanz Avropanın müxtəlif ölkələrində müxtəlif mənalarda işlənmişdir. İngilislər romance dedikləri zaman xəyali yaxud şişirdilmiş bir nəsnəni nəzərdə tutur, ispanlar bu istilahı daha çox cəngavərlər haqqında qələmə alınmış poema və lirik şeirlərə aid edirdilər. Fransada bu ifadə polisemantik xüsusiyyətli idi. Onlar mənfi çalarda romantik, müsbət anlamda isə zərif və qəmgin mənalarına diqqət cəkirdilər. Romantizm ağıl, elmi tərəqqi və urbanizasiyaya üstünlük verən Maarifçilik və Sənaye İnqilabına qarşı sərt reaksiya olaraq diqqət cəkirdi. Bu cərəyanın yaranması inkişafın insanlara xoşbəxtlik əvəzinə bədbəxtlik gətirməsi ilə bağlıdır. Qərbi Avropada romantizmin inkişafı daha çox alman ədəbi-mədəni mühiti ilə bağlı idi. Prof. Qorxmaz Quliyev öz araşdırmalarında qeyd edir ki, “A.V.Şlegel belə hesab edirdi ki, romantizm yeni Avropa xristian mədəniyyətinin xüsusiyyətidir və bu xüsusiyyət məhz alman inəcəsənitetində özünün ən parlaq ifadəsini tapmışdır” (2.,s.93).

Şəxsiyyətin parçalanması və ruhi-mənəvi dəyərlərin yox olması da romantizmin yaranmasını tətikləyən amillər sırasındadır. Romantizm üçün “kosmik pessimizm” yaxud “dünya kədəri” ifadəsi xarakterik idi. Burjua inqilablarının gözlənilən nəticəni verməməsi insanlarda gələcəyə inamı azaltmış və vahid kədər yaranmasına səbəb olmuşdur. Romantizmin birinci mərhələsi yəni I dünya müharibəsinə qədərki dövrdə “Ümumi məhəbbət” ideyası təbliğ olunurdu. I cahan müharibəsindən sonra bu tezis köhnələrək yerini “haqqını yalnız müharibə ilə ala bilərsiniz”ə verdi. I dünya müharibəsinə qədər Şərq və Qərb arasında gedən müqayisələrdə Qərb şübhəsiz

Șarqdən daha mədəni və proqressiv hesab olunurdu. Dünya müharibəsindən sonra Qərbin “mədəni vəhşiliyi” şikayət obyektinə çevrildi.

Romantik ədəbiyyatda “bədbəxt” insanların həyatı obyekt olaraq seçilirdi. Bu bədbəxtlik isə iki fərqli formada üzə çıxırdı:

1. Köhnə adət və ənənənin qurbanı olan bədbəxt insan;
2. Burjua və ruhani əxlaqın qurbanı olan bədbəxt insan;

Bütün romantik əsərlərdə ədalətsiz müharibələr nifrət edilir və insan qanı tökməməyə çağırışlar duyulurdu. Romantizm ədəbi cərəyanı nümunələrində simpatiya və antipatiya obyektləri eyni idi. Yəni bütün əsərlərdə eyni şeylərə nifrət edilir və eyni şeylərə məhəbbət bəslənilirdi. Maarifçi nümunələrdə alışılan gerçəklik romantik ədəbiyyatda utopiya ilə əvəzlənmişdi. Romantiklər dünyagörüşlərinin və ideallarının ifadəsi üçün obrazın genezisinə enir və bu obrazın hələ sivilizasiya tərəfindən korlanmamış tərəflərini meydana çıxarmağa çalışırdılar. Gündəlik həyatda rastgəlinən acgözlülük, öz çıxarlarını güdmə və s. kimi mənfi xüsusiyyətlər romantiklərin diqqətini cəlb etmirdi.

Romantiklərin qərb estetikasında onlardan qabaq mövcud olan estetik-cərəyanlarla əlaqə qurmaq cəhdləri var idi. Romantizm ədəbi istiqamət kimi formalaşdığı dövrdə Fransada klassizmin estetik fikrə müəyyən dərəcədə təsir etdiyinə şahidi oluruq. Bu baxımdan romantizmin klassizmlə bəzi məqamlarda uyğunlaşmasını izləyirik. Hər iki cərəyan antik mədəniyyətə qayıdışa maraqlı olsalar da klassistlər daha çox Roma mədəni irsinə, romantiklər isə Yunan estetikasına meyilli idilər. Yunan incəsənətində də romantikləri klassiklərdən fərqli olaraq incəsənətin inkişafı üçün uyğun yerin varlığı Afinada (şəhərdə) deyil yoxsul Spartada olduğu qənaətinə idilər. Həm klassizmin həm də romantizmin ideala can atma meylləri bu cərəyanlar arasında növbəti uyğunluqların meydana gəlməsinə səbəb olur.

Romantiklər şərin mahiyyətini ciddi şəkildə araşdıraraq şərin maksimal güclü olması qənaətinə gəlmişdilər. Məhz bu baxımdan maarifçilərin şərlə mübarizə apararaq onun üzərində qələbə çalmağa qadir olan şüurlu insan modelinin əleyhinə idilər. Romantiklər şərin əbədi olduğu düşüncəsinə sahib idilər və bu da onların yaradıcılığını sonsuz pessimizmə sürükləyirdi. Ancaq bu pessimizm və nihilizmə meyl ilə yanaşı romantik dünyagörüşündə müsbət çalarlar da mövcud idi. Onlar həyatın daimi və sonsuz gözəlliklərini üzə çıxarmağa çalışır, rastlaşdıqları uğursuzluqlarla daim mübarizə apararaq nə zamansa onları dəf etmək ümidini itirmirdilər.

Romantizm ədəbi-estetik cərəyanı folklorla bağlılığı və ona qayıdışı ilə yadda qalır. Bu baxımdan artıq uzun zamandır dünya ədəbi proseslərindən kənarda qalmış mif romantiklərin yaradıcılığında yenidən dirçəldi. Romantizm ədəbi estetik-cərəyanı incəsənət və mədəniyyətin müxtəlif sahələrində özünü müxtəlif rakursları ilə büruzə verirdi. Romantizm cərəyanının ədəbiyyatda təzahürü bir sıra xüsusiyyətləri ilə diqqət çəkir.

- Emosiya və subyektiv duyğuların tərənnümü- Romantik müəlliflər məhəbbət, kədər, ehtiras, melankolik durum kimi gərgin hissləri fokusda saxlayır, şəxsi təcrübələr fonunda meydana çıxmış arzular və daxili münaqişələrə xüsusi diqqət ayırırdılar.
- Təbiət romantiklər üçün ilham mənbəyi rolunda idi- Romantik əsərlərdə təbiət çox vaxt qüdrətli, sirli və əzəmətli formada təsvir edilir, eyni zamanda insan duyğularının əks etdirilməsində (məsələn, daxili qarışıqlıq üçün fırtınalı dənizlər, xoşbəxtlik üçün dinc çəmənliklər) təbiət arxetipindən istifadə olunurdu.
- Milli kimliyin tərənnümü və milli genetik kodlara qayıdış- Romantik müəlliflərin əksəriyyəti orta əsrlər tarixi, əfsanələri və folkloruna heyran idi. Romantik ədəbiyyat üçün millətçilik və tarixi yaddaş məsələləri aparıcıdır.
- Fövqəltəbilik və mistisizm- romantik ədəbiyyatda insan təbiətinin mistik, sirli və qaranlıq tərəfləri araşdırılır. Kəbuslar, ruhlər və digər mifoloji obrazlar insan xislətinin formalaşmasında köklü modifikasiyalara səbəb olan varlıqlar kimi təsvir olunur.
- Sosial normalara qarşı üsyan - Romantik yazıçılar sərt ictimai quruluşları və normaları rədd edir, bir çox əsərlər sənayeləşməni, monarxiyanı və sinfi bölgüləri tənqid edirdi.

Azərbaycanda romantizm ədəbi cərəyanı XX əsrin əvvəllərindən başlayaraq təşəkkül tapır. Dünya estetik fikir səhnəsini XIX əsrdə tərk edən bu cərəyanın Azərbaycan ədəbiyyatında yaranması üçün müəbit zaman məhz XX əsrin əvvəllərində yetişmişdir. Akademik İsa Həbibbəyli romantizmin Azərbaycan ədəbiyyatında mövcud olma müddətindən danışarkən qeyd edir ki: “Azərbaycan ədəbiyyatında XX əsrin əvvəllərində yaranan romantizm ədəbi-estetik cərəyanı təxminən sovet hakimiyyəti qurulanadək davam etmişdir” (4). Azərbaycan ədəbiyyatında romantizm terminin işlədilməsi Abdulla Şaiq ilə başlayır. Ədibin “İki müztərib, yaxud əzab və vicdan” əsərinin əsas qəhrəmanı dostuna yazdığı məktubda “fikircə romantizm məsləkini təqib edirəm” ifadəsi bizdə 1905-ci ildə artıq bu cərəyan haqqında Azərbaycan ədəbiyyatında məlumatın olması qənaətini formalaşdırır.

Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında romantizmin yaranması ilə bağlı iki fərqli fikir mövcuddur. Bu fikirlərdən birincisi Azərbaycan romantizm cərəyanının əsası 1905-ci ilə romantik şairlər hesab olunan H.Cavid, M.Hadi və Ə.Hüseynzadənin XIX əsrin sonunda qələmə aldıkları şeirləri çap etdirməsi ilə qoyulur. Başqa bir mülahizə isə Azərbaycan romantizminin təşəkkül tarixini Füyuzat jurnalının nəşrə başladığı zamandan 1906-cı il 1 noyabr tarixindən hesablamağı düzgün hesab edir.

Azərbaycan romantizmi mövzu-tematika baxımından dünya romantizmi ilə üst-üstə düşən və fərqlənən xüsusiyyətlərə malikdir. Azərbaycan ədəbiyyatında rast gəlinən romantik nümunələrin tematik mündəricəsini aşağıdakı şəkildə sistemləşdirmək mümkündür:

1. Vətən, millət sevgisi (“Ayıl ey milləti məzlumə ayıl!”, “Mən vətəni cananım kimi sevirəm” A. Səhhət)
2. Maarifə yeni tipli məktəblərə dəvət (“Qızlar bağçası”, “Məktəb şərqi” M.Hadi)
3. Qadın azadlığı və çadra əleyhinə yazılan nümunələr (M.Hadi)
4. Fəhlə və kəndli həyatının ağırlıqlarının və sinfi antoqonist münasibətlərin təsviri (“Əşəri pərişan” M.Hadi, “Şeyda” H.Cavid, “Məktub yetişmədi” A.Şaiq);
5. Xeyir və şər, müharibə və sülh kimi qlobal miqyaslı mövzular (“İblis” H.Cavid)
6. Maska xarakterli məhəbbət mövzusu. Daha çox siyasi-ictimai və əxlaqi görüşləri vermək üçün istifadə olunurdu. (“Nəsviyyat təranələri” M.Hadi)
7. Başqa xalqların həyatından alınma mövzular və qəhrəmanlar (“Uçurum”, “Knyaz” H.Cavid, “Bir sərgüzəşti -xunin” (M.Hadi))

Azərbaycan romantizminin daha çox yuxarıda qeyd edilən mövzular üzrə inkişaf etdiyini demək mümkün olsa da bəzi nümunələrdə mifoloji dünyagörüşündən və folklor elementlərindən qaynaqlı mövzuların da olduğunu söyləmək lazımdır. Klassik şərq folklorundan gəlmə əfsanə və rəvayətlər, habelə Azərbaycan xalq ədəbiyyatında mövcud olan müxtəlif məzmunlu nümunələrə müraciət romantik əsərlər üçün aktual hesab olunur. “Epigonçuluğa qarşı olan romantiklərin yeni estetik prinsiplərində ədəbiyyat və sənət canlı real həyatdan daha çox ideyalar aləmini təsvir edir, predmetini işıqlı fikirlərdən, bəşəri ideyalardan alırdı. Bütün hallarda tərəqqi və təkamül, eləcə də maarifçilik bu estetikanın əsasında dururdu” (5).

XX əsr Azərbaycan romantizmi özünəməxsus janrları ilə diqqət çəkir. Azərbaycan romantiklərinin demək olar ki, hamısı yaradıcılığa lirik şeirlərlə başladığını desək zənnimizcə yanlışdır. Bu baxımdan lirik növün sözügedən dövrdə nisbətən şaxəli formada inkişaf etdiyini söyləmək olar. Lirik şeirlər iki başlıca istiqamətdə inkişaf edirdi.

1. Siyasi lirika
 2. Fəlsəfi lirika
- Fəlsəfi lirika isə özlüyündə üç fərqli tematikanı birləşdirirdi:
1. Utopik xəyal
 2. Ümumi sülh və məhəbbət
 3. Təbiət qanunları

Epik və epik lirik poema janrı - romantizm ədəbi cərəyanı üçün səciyyəvi janrlardan biri hesab olunur. M.Hadinin “İnsanların tarixi faciəsi”, A.Səhhətin “Şair , şeir pərisi, şəhərli”, Abdulla Şaiqin “İdeal və insanlıq”, “Şair və qadın” poemaları qeyd edilən janr baxımından dəyərləndirilə bilər.

Mənsur və mənzum dram janrı – Müxtəlif mövzularda yazılan bu nümunələrə daha çox H.Cavidin yaradıcılığında rast gəlirik. “Ana”, “Şeyda”, “Maral” pyesləri bu qəbildən olan nümunələr içində seçilir

Lirik növün dünya ədəbiyyatındakı janrlarına maraq güclənir və sonet janrında yaradılan nümunələr diqqət çəkir. Hüseyn Cavid, Abdulla Şaiq yaradıcılığında biz bu janrın nümunələrinə daha çox rast gəlirik.

Azərbaycan romantizmi Qərb romantizmi ilə bir sıra ortaq xüsusiyyətlərə sahibdir.

- Emosiyaüstünlük verilməsi, fərdiyyətçilik halının tərənnümü, təbiətə bağlılıq, millətçilik duyğularının qabardılması kimi əsas xüsusiyyətlər həm Azərbaycan həm də Qərb romantizmində diqqət çəkir.
- Hər iki hərəkət təmiz rəasionalizmdən daha çox dərin hissləri, intuisiyanı və təxəyyülü yüksək qiymətləndirirdi. Qərb romantikləri kimi Azərbaycan romantik şairləri də tez-tez sevgi, kədər və həsrət mövzularını ifadə edirdilər.
- Qərb romantikləri (məsələn, Almaniyada Höte, Fransada Viktor Hüqo) kimi Azərbaycan romantikləri də milli şüuru dirçəltməyə çalışırdılar. Onlar Avropa romantiklərinin orta əsrlər və xalq adət-ənənələrindən istifadə etdikləri kimi Azərbaycan tarixini, folklorunu və adət-ənənələrini tərənnüm edirdilər.
- Təbiət hər iki hərəkətdə simvolik rol oynamış, çox vaxt gözəlliyi, azadlığı və ilahi gücü təmsil etmişdir. Azərbaycan romantik şairləri, Urdsvort və Bayron kimi Avropa şairlərinin etdiyi kimi, emosiyalar oyatmaq üçün dağların, çayların və bağların təsvirlərindən istifadə edirdilər. Məhəmməd Hadi və Hüseyn Cavid lirikası bu baxımdan ayrıca qeyd edilməlidir.
- Qərb romantik ədəbiyyatında tez-tez üsyançılar, səhv başa düşülən dahilər və ya faciəli qəhrəmanlar təsvir edilirdi. Azərbaycan romantizmi ədalət və azadlıq uğrunda mübarizə aparan milli qəhrəmanları və tarixi şəxsiyyətləri də eyni cür tərənnüm edirdi.

Ancaq bununla belə, Azərbaycan romantizmi regionun spesifik tarixi, mədəni və siyasi konteksti ilə formalaşmış meydana gəlmişdir. Bu da mövzularda, ifadələrdə və məsələyə yanaşmada müəyyən fərqliliklərə gətirib çıxarmışdır. Dünya romantizminin daha çox maarifçiliyə qarşı yarandığını qəbul etdiyimiz halda Azərbaycan romantiklərinin yaradıcılığında maarifçi xəttin olması xüsusilə maraqlıdır. Azərbaycan romantizmində XIX əsrdən üzü bəri mövcud maarifçi ənənələrin romantik şərhli Azərbaycan və Qərb romantizmi arasındakı başlıca fərqləri meydana qoyur.

Dünya ədəbi mühitinin hadisəsi kimi qəbul edilən ədəbi-estetik cərəyanlar yarandığı dövrün epoxal xüsusiyyətlərini özündə ehtiva edən bədii-mədəni sistemin ruhudur. Yarandığı ilk dövrdən etibarən ədəbi cərəyanlar dünya mədəniyyətinin yaranmasına xidmət etmişdir. Ədəbi-estetik cərəyanlar mədəniyyətlərarası körpü kimi bütün bəşəriyyətin təsirləndiyi, üsyan etdiyi mövzuları vahid dünya problematikası fonunda təqdim edir. Ədəbi cərəyanlar qlobal mədəni hadisə kimi yarınsa da onların mahiyyətində yayıldığı regionun milli xüsusiyyətləri də özünü büruzə verirdi

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

1. Əliyev Kmaran. Azərbaycan romantizminin poetikası. Bakı, 2002
2. Quliyev Qorxmaz. Ədəbi cərəyanlar və istiqamətlər. Bakı: “Ol”NPTK, 2019, 260
3. Quliyev Qorxmaz. Dəliddən doğru xəbər. Bakı: “Mütərcim”, 199, 160 s.
4. <https://literature.az/?page=339&newsId=117814&lang=aze>
5. <https://anl.az/down/meqale/525/2019/aprel/645795.htm>
6. <https://senet.az/bloq/edebi-cereyanlar-2660>

UDC 821.222.5-1.09

MEVLÂNÂ HÂLİD-İ BAĞDADÎ'NİN FARŞÇA ŞİİRLERİNDE ŞAİRLİKLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

Ekici Hasan

Doç. Dr./ Turkish Language

Aksaray Üniversitesi

e-mail: hasanekici@aksaray.edu.tr

orchid id: 0000-0003-2004-1371

Abstract. In biographical sources in classical Arabic, Persian and Turkish literature, there are views containing the thoughts of poets on poetry and art in the introduction part of some works or between the verses. These views are important in terms of poetic and aesthetic values. In this context, our study examines the views on poetry based on the Persian poems in the Divan of Khalid-i Baghdadi, the founder of the Khalidiyya branch of the Naqshbandi order. Khalid emphasized that the poet has characteristics such as being sweet-tongued, skilled, troubled, keeping secrets, praising himself and wanting to be famous. He also stated that one should remain silent when necessary due to the environment and types that do not understand poetry and art. In the context of poetry, Khalid-i Baghdadi mentioned famous figures and works in the common culture and art world.

In this study, in addition to Mevlana Khalid's poetic views, it was also tried to have an idea about the poet's world of meaning, aesthetics and linguistic richness.

Keywords: Khalid-i Baghdadi, poetics, poet, poetry, aesthetics.

Giriş

Batı edebiyatında poetika ile ilgili ilk sistematik eserin Aristoteles'in kaleme aldığı kabul edilmektedir. *Poetika* [3] adlı eserinde Aristoteles, şiir kuramı ve tiyatro üzerinde durmuş, sanat hakkındaki görüşlerini dile getirmiştir. Aristoteles'ten sonra şiir ve şair hakkında Batı edebiyatında çok sayıda poetik eser yazılmıştır. Bu çalışmalardan meşhur olanlar arasında Horace (M.Ö. 65), Ronsard (1565), Boileau (1674), Paul Claudel (1907), Max Jacop (1922) gibi isimler sayılabilir [12, s.1]. Tarihî sürece bakıldığında İslam filozoflarından, el-Kindî (öl.866 [?]), Fârâbî (öl. 950), İbn Sînâ (öl.1037), İbnü'l-Heysem (öl.1040 [?]), Ebü'l-Ferec İbnü't-Tayyib (öl.1044), ve İbn Rüşd (öl. 1198) gibi şahsiyetlerin eserlerinde poetik görüşler ileri sürdükleri görülmektedir [13, s. 6]. Her dönemde sanatçıların eserlere bakışı poetikanın anlam katmanını zenginleştirmiştir. Bu bağlamda “poetika, çoğunlukla, kişisel şiir anlayışlarının ortaya çıktığı dönemlerde kaleme alınır ve bu dönemlerde bir anlam taşır” [4, s.58].

Şairler, tekdüze bir anlayıştan ziyade farklı imge ve çağrışımlarla şiir ve şaire dair mülahazalarda bulunmuşlardır. Şairlerin şiir felsefesi üzerine fikirler ortaya atması sanat konusundaki birikimlerinin göstergesidir. Poetika kavramı doğal olarak klasik edebiyat metinlerinde yer almasa da şiir yazmanın ilkeleri ve şairin kim olduğuna dair bilgilere, sanatçıların yazdıkları eserlerin satır/beyit aralarında rastlamak mümkündür [6, s. 5]. Klasik Doğu edebiyatlarında poetika iki ana başlıkta tekâmül etmiştir: Bunlardan ilki belagat ve retorik bilgilerin yer aldığı metinlerdir. İkincisi ise şiir ve şair karakterine ait görüşlerin ileri sürüldüğü poetik eleştiri metinleridir [1, s. 49]. Klasik Arap, Fars ve Türk edebiyatında şair ve şiir karakteri hakkındaki görüşler, sanata dair bilgilerin yanında lafız-mana bağlamında da ele alınmıştır. Poetik odaklı metinler, divanların mukaddime kısımlarında [15], tezkirelerde [8], mesnevilerin sebab-i telif kısımlarında, kaside nazım şekillerinde ve genellikle gazellerin makta beyitlerinde şiir ve şaire dair estetik çerçevedeki görüş ve değerlendirmeler ele alınmıştır [5, s. 11]. Bunun dışında diğer nazım şekillerinde ve türlerinde de yer yer poetik görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Belirtilen hususlar dışında bir şairin poetikasını tespit edebilmek için farklı dönemlerde kaleme aldığı eserleri incelemek daha isabetli sonuçlara ulaşmayı sağlayacaktır. Tasavvufi şiir geleneğinde de kelime ve

remizlerle çok katmanlı anlam oluşturulmaya çalışılmış, bu yöntemle poetik görüşlere ve yaklaşımlara yer verilmiştir.

Osmanlı düşünce hayatı üzerinde etkili olan mutasavvıf şairlerden Hâlid-i Bağdâdî (öl. 1827) hakkında ayrıntılı bilgiler için [2, 9, 10, 11] ilgili çalışmalara bakılabilir. Bu bildiride *Divanı*'nda yer alan Farsça manzumelerden hareketle Hâlid-i Bağdâdî'nin şairle ilgili görüşleri başlıklar halinde açıklanacaktır. Çalışmada kaside nazım şekli "K", gazel nazım şekli "G", münacat nazım türü "Mün.", terakib-bend nazım şekli "T.B." ve mesnevi "Mes." kısaltmaları ile gösterilmiştir.

1. Şairle İlgili Görüşler

Hâlid-i Bağdâdî Divanı üzerine yapılan çalışmalarda şiir sayıları ve nazım şekilleri farklılık göstermektedir. Bu bildiri metnindeki beyitler, beyitlerin dil içi çevirileri ve şiir numaraları [10] adlı çalışmadan alıntılanmıştır.

Şairler genellikle eserlerinde geleneğin belirlediği çerçevede kendi şiir sanatını överek ön plana çıkarmak ve bu vadiye ustalığını göstermek isterler. Hâlid-i Bağdâdî de şiir vadisinde şairle ilgili şu görüşlere yer vermiştir:

1.11. Tatlı dil ve söyleyiş

Şair, şiirlerinde düşüncenin temel taşlarından olan kavramların şeker gibi tatlı olduğunu ve bunun neticesinde ihsanla taltif edildiğini ifade etmektedir:

خالد این شکر شیرین ز سخن می ریزی خسروت گر بنوازد به کرم دور مدار

Hâlid in şekker-i şîrîn zi-sohen mî-rîzî Husrevet ger be-nevâzed be-kerem dūr me-dâr (K. 4/19)

"Ey Hâlid, bu tatlı şekeri sözlerinden akıtıyorsun. Eğer hükümdarın seni ihsanla taltif ederse bu duruma şaşıрма."

Hâlid'in şiirlerinin güzel olmasının sebebi, Allah ve peygamber aşkını temsil eden dudakları anlatmasıdır. Sözcüklere güzellik ve tatlılık katan unsur maneviyattır (10, s. 688). Aşağıdaki beyit, Arapça şiirler kısmında yer almaktadır. Arapça gazelin 3, 11 ve 16.beyitleri Farsça yazılmıştır.

خالد از لعل لب ت یاد آورد زان بود نظمش تر و شکر مذاق

Hâlid ez-la'l-i lebet yâd âvered Z'ân buved nazmeş ter u şeker mezâk (G. 2/16)

"Hâlid, senin yakuta benzeyen dudaklarını anlatmaktadır. Bu nedenle şiirleri latif ve tatlı olur."

1.12. Hüner

Klasik edebiyatta hüner mefhumu, şiirin tanımı ve yazılış sebebini ifade etmektedir [4, s. 59]. Mevlânâ Hâlid, şiirlerindeki medhiyelerin hüner gösterme gayesi güttüğünü dile getirmektedir:

غرض خالد ازین مدح بود عرض هنر و گر نه مدح چه حاجت تو مهر تابانی

Garaz-ı Hâlid ezîn medh bûd 'arz-ı hüner Vegerne medh çi hâcet to mihr-i tâbânî (G. 3/10)

"Hâlid'in bu övgüden maksadı hüner göstermektir. Yoksa sen parlak bir güneşsin. Övgüye ihtiyacın yok."

1.13. Mizaç (Ehl-i dert)

Şairler, mizaç olarak dert ehli kişilerdir. Gam ve hüzn onların şiir yazma sebeplerinden biri olarak kabul edilir:

زخم نا خورده ز خالد طمع شعر مدار سینه اش گر بمثل لوح و زبانش قلم است

Zahm nâ-horde zi-Hâlid tama'-i şî'r me-dâr Sîne'eş ger be-mesel levh u zebâneş kalem est (G. 14/7)

"Hâlid'in gönlü yazı tahtası ve dili kalem misali olsa da yara bere içinde kalmadan ondan şiir bekleme."

خالد ای غرقه گرداب هوس زار بنال پیش ارباب کرم سود دهد ناله و زار

Hâlid ey garka-i girdâb-i heves zâr be-nâl Pîş-i erbâb-ı kerem sûd dehed nâle vü zâr (G.33/12)

"Ey heves girdabında boğulmuş Hâlid, inle. Kerem sahibi kişilerin huzurunda inilti ve yakarış fayda verir."

خالد امید شادی بگسل از دنیای دون لشکر سلطان غم صف صف ستاده هر طرف

Hâlidâ ümmîd-i şâdî bigsel ez-dünyâ-yı dûn Leşker-i sultân-ı gam saf saf sitâde her taraf (G. 49/7)

“Ey Hâlid, alçak dünyadan sevinç umudunu kes. Gam ordusunun hükümdarı saflar halinde her tarafta durmaktadır.”

از گفتگوی خام روافض دلم گرفت بر بند بار و قطع سخنهای خام کن
Ez-goft-gûy-ı hâm-ı Revâfız dilem girift Ber-bend bâr u kat'-i sohen-hâ-yı hâm kon (G.62/2)

“Râfızîlerin boş, saçma söylemlerinden üzüntü duydum. Sen yükünü topla ve gereksiz sözleri de kes.”

1.14. Şairin Acziyeti

Klasik edebiyatta fesahat, “güzel söz söyleme ve açık konuşma” kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Şairler, fesahat sahibi olmayı övündükleri bir üstünlük olarak telakki etmişlerdir [5, s.56]. Fesahat sahibi olan şairler, bazen güzeli ifade ederken bazen de anlaşılmadıklarında aciz kalırlar ve susmayı tercih ederler:

خالد اندر قولها لاف فصاحت میزند لیک در وصف جمال آن پریش ابکم است
Hâlid ender kavlhâ lâf-ı fesâhat mî-zened Lîk der-vasf-ı cemâl-i ân perîves ebkem est (G. 16/6)

“Hâlid, birçok konuda fesahat sahibi olduğunu iddia etmektedir. Fakat o peri gibi güzeli vasfederken dili tutulur.”

خامه در وصف آدمیت او اخرس است گرچه صد زبان دارد
Hâme der-vasf-ı âdemiyyet-i û Ahres est gerçi sad zebân dâred (G. 29/5)

“Kalem yüz dille yazsa da onun insanlık vasıflarını anlatmada dilsizdir.”

به داد خالد بیچاره در مانده رس یا رب که دارد قلم جودت بسی چون او به ساحل ها
Be-dâd-ı Hâlid-i bî-çâre-i der-mânde res yâ Rab Ki dâred kulzûm-i cûdet besî çün û be-sâhilhâ (G. 6/7)

“Ey Rabbim, çaresiz Hâlid’in imdadına yetiş. Çünkü çok kişi onun gibi cömertlik denizinin kıyısında bekleyiştir.”

خالد از مدحت او رنجه مشو زانکه يك عشر نیاید بشمار
Hâlid ez-midhet-i û rence me-şev Z'ân ki yek 'uşr neyâyed be-şumâr (G. 34/15)

“Ey Hâlid, onu övmek için eziyet çekme. Çünkü (yapacağın övgü) methinin onda biri bile sayılmaz.”

خالد چو هیچکس به سخن مرد ره نشد بگنر ز هر چه هست و سخن را تمام کن
Hâlid çu hîç kes be-sohen merd-i reh ne-şod Bugzer zi-her çi hest u sohen-râ temâm kon (G. 62/8)

“Hâlid hiç kimse sözle yol erbâbı (tarikat ehli) olmadıysa sen de tüm varlığından vazgeç ve konuşmaya son ver.”

1.15. Meşhur Olma İsteği

Eserlerinde güzelin ve güzelliğin peşinde koşan sanatçılar, aslında yaptıkları övgülerle şairlik vasıflarını ortaya koyma çabasındadır. Bu gayeyle hüner göstermeye çalışan şairler, aslında vasfettikleri güzelin kelimelerle anlatılamayacağını idrakindedirler:

خالد از وصف تو نام آوری می خواهد ورنه آینه خور نیست به صیقل محتاج
Hâlid ez-vasf-i to nâm âvere'î mî-hâhed Verne âyîne-i hur nîst be-saykal muhtâc (G. 20/8)

“Hâlid seni övmekle meşhur olmak istiyor. Yoksa güneş aynasının cilalanmaya ihtiyacı yoktur.”

1.16. Şairin Kendini Övmesi

Mevlânâ Hâlid, bazı beyitlerinde sanatını, duygu ve düşüncelerini “ben” merkezli ele almış, kendini övmüştür. Ayrıca aşkını kaleme alsın iki yüz Mecnûn’un kendisinden ders alacağını dile getirmektedir:

ز سودای خود ار خطی به کلاک شوق نبشانم دو صد مجنون کند مشق جنون اندر دبستانم
Zi-sevdâ-yı hod er hattî be-kilk-i şevk nibşânem Do sad Mecnûn koned meşk-i cûnûn ender debistânem (G.55/1)

“Eğer istek ve heves kalemiyle kendi aşkımdan bir yazı yazsam iki yüz Mecnûn benim okulumda delilik eğitimine başlar.”

1.17. Şâir-Sır Tutma

Şair, yaşadığı çağda özellikle manevî tekâmül yolunda bazı hakikatleri gizli tutmasını bilmelidir:

گنج فضل است و معدن عرفان زبید ار خالدهش نهان دارد
Genc-i fazl est u ma’den-i irfân Zîbed er Hâlîdeş nihân dâred (G. 29/3)

“(O) Lütuf hazinesi, marifet kaynağıdır. Eğer Hâlid onu gizli tutarsa yerinde ve güzel bir iş yapmış olur.”

1.18. Şiirden ve Sanattan Anlamayan Çevre ve Tipler

Sanatçıların poetik tutumunu gösteren unsurlardan biri de şair-okuyucu ilişkisidir. Sanatçılar her şeyden önce kendi poetik hayallerini estetik bir biçimde sözcüklere yansıtma kaygısı taşır. Mevlânâ Hâlid, kendi şiirleri için kaliteli okuyucu beklentisinde olduğunu ifade etmektedir:

خالد خموش هر چه تو گویی بطرز شعر بی دولتان مبالغه دانندش و صلف
Hâlid hamûş her çi to gûyî be-tarz-ı şî’r Bî-devletân mübâlağa dânendeş u salef (G. 50/10)

“Halid sus. Nasipsizler, senin şiir tarzında söylediğin her şeyi mübalağa ve kendini beğenme olarak telakki eder.”

1.19. Şair-Bülbül

Klasik edebiyatta bülbül, hoş elhaniyla ağlayıp inleyen, sevgili tipinin güzelliklerini terennüm eden ve ona aşk sözleri söyleyen âşığın/şairin sembolüdür [14, s. 77]. Kendisini bülbülle özdeşleştiren şair, ilkbahar mevsiminin geldiğini ve artık söz söylememesi gerektiğini ifade etmektedir:

خالد ای مرغ گلستان وفا بس کن سخن کان بهار زنده گانی خرم و خندان رسید
Hâlid ey murg-i gülîstân-ı vefâ bes kon sohen K’ân behâr-ı zindegânî hurrem u handân resîd (G. 24/5)

“Ey vefâ bahçesinin kuşu (bülbülü) Hâlid! Yeter artık, söz söyleme. Çünkü yaşam kaynağı olan bahar mevsimi mutlu bir şekilde geldi.”

1.20. Ortak Kültür ve Sanat Dünyasında Meşhur Olmuş Sanatkârlar/Eserler

Hâlid-i Bağdâdî, sanat alanında zirve isimlerden Molla Câmî (öl.1492), Hâcû-yi Kirmânî (öl.1352), Hâfız-ı Şîrâzî (öl.1390 [?]) gibi şahsiyetlerden ve Şebüsterî’nin (öl.1320) *Gülşen-i Râz* adlı eserinden bahsetmiştir:

چه گویم من ز وصف آن گرامی در وصفش چنین سفتست جامی
Çi gûyem men zi-vasf-ı ân girâmî Dür-i vasfeş çunîn softest Câmî (Mün. 1/34)

“O şerefli ve ulu kimsenin vasıfları hakkında ne diyebilirim? Câmî onun inci gibi vasıflarından şu şekilde dizmiştir.”

جامیا ای بلبل دستانسرای نعت دوست این سخن بس حسب حال آمد ز دیوان توام
Câmiyâ ey bülbül-i destân-serâ-yı na’t-ı dûst İn sohen bes hasb-i hâl âmed zi-dîvân-i to’em (T.B. 6/6)

“Ey Câmî! Ey sevgilinin övgüsünün destanını okuyan bülbül! Divanındaki bu söz, benim durumuma uygun düştü.”

گرچه سخنت خالد خالی ز بلاغت نیست لیکن نبود او را ذوق غزل خواجو
Gerçi sohenet Hâlid hâlî zi-belâgat nîst Lîkin ne-buved û-râ zevk-i gazel-i Hâcû (G. 65/8)

“Hâlid! Her ne kadar sözlerin belagatli olsa da Hâcû’nun gazellerindeki zevk onda bulunmamaktadır.”

شدی نسخ ار دو صد چون گلشن راز بلا فکر و توقف گفتیش باز
Şodî nesh er do sad çün Gülşen-i Râz Bilâ-fıkr u tevakkuf goftiyeş bâz (Mes./6)

“Eğer Gülşen-i Râz gibi iki yüz eser nesh edilseydi hiç durmaksızın ve düşünmeksizin tekrar onu söylerdi.”

بس که فرح می دهد این گلستان حافظ شیرازی بلاغت نشان
Bes ki ferah mî-dehed in gülsitân Hâfız-ı Şîrâzî belâgat-nişân

“Bu bahçe çok huzur verdiğiinden belagat gösteren Hâfız-ı Şîrâzî...”

بیند اگر یک نفسش جای خویش نسخ کند نعت مصلاى خویش
Bîned eger yek nefeseş cây-ı hîş Nesh koned na’t-ı Musallâ-yı hîş (Mes./31-32)
“Bir an bile olsa burayı mekân edinse meşhur musallasını nesh eder.”

Sonuç

Mevlânâ Hâlid, Nakşibendiyye tarikatının Hâlidîyye kolunun kurucusudur. Akaid, hadis, fıkıh, tasavvuf ve edebiyatla ilgili eserler kaleme almıştır. Tasavvuf edebiyatı içinde önemli bir şahsiyet olan Hâlid-i Bağdâdî’nin *Divan*’ı Arapça-Farsça ve Kürtçe şiirlerden müteşekkildir. Şiirlerinde, genellikle tasavvufî öğretileri, Allah’a duyduğu muhabbeti ve insanın seyr ü sülûkunu konu almaktadır. Bu manzumelerde onun ilahî aşk, birlik ve bütünlük temasına verdiği önem açıkça görülmektedir. Farsça şiirleri, özellikle onun manevî/mistik bakış açısını ve içsel dünyasını ifade etmesi açısından önem arz etmektedir. Mevlânâ Hâlid’in manzumelerindeki ahenk ve üslup, klasik şiir estetiğini yansıtmaktadır. Manzumelerinde tasavvufî remizleri ve ıstılahları ustalıkla kullanmıştır. Şiirlerinde Molla Câmî, Sadî-i Şîrâzî ve Hâfız-ı Şîrâzî gibi Fars edebiyatının zirve şairlerinden geri kalmadığını ifade etmiştir. Mevlânâ Hâlid, şairlerin tatlı dilli, hüner sahibi, ehl-i dert olduklarını, kimi durumlarda aciz kaldıklarını dile getirmiştir. Ayrıca kendisini bülbülle ilişkilendiren Hâlid, her şair gibi meşhur olma isteği, kendini övme ve sır tutmanın gerekliliği gibi hususlara değinmiştir.

Kaynakça:

1. Açıkgöz, Namık [2024]. *Klâsik Türk Şiirinde Eleştiri, Terimler, Teori ve Eleştiri Örnekleri*. İstanbul: Post Yayınevi.
2. Algar, Hamid. [1997]. “Hâlid el-Bağdâdî”. TDV İslam Ansiklopedisi, Ankara: TDV Yayınları, C. 15, 283-285.
3. Aristoteles [2017]. *Poetika-Şiir Sanatı Üzerine*. (Akderin F, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
4. Coşkun, Menderes [2011]. Klasik Türk Şairinin Poetikası Üzerine. *Bilig* (56), s. 57-80.
5. Doğan, Muhammet Nur [2002]. *Fuzulî’nin Poetikası*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
6. Erbay, Nazire [2019]. *Klasik Türk Şiiri Gazellerinde Şair ve Şiir Karakteri, İnsan-Şiir, Şair-Gazel*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
7. Erkal, Abdulkadir [2018]. *Dîvân Şiiri Poetikası* (17. Yüzyıl). Ankara: Altınordu Yayınları.
8. Gür, Nagihan [2009]. “Latîfî’nin Eleştirel Perspektifinden Osmanlı Divan Şiirinin Poetikası”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Edebiyatı Bölümü.

9. Kardeş, Seyhan [2014]. “Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî’nin Dîvânı (Tenkitli Metin)”. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Fars Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.
10. Kavak, Abdulcebbar [2013]. *Divan Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî* (Tercüme ve Şerh). İstanbul: Semerkand Yayınları.
11. Kavak, Abdulcebbar [2017]. *Hâlid el-Bağdâdî*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
12. Okay, Orhan [1987]. *Şiir Sanatı Dersleri -Cumhuriyet Devri Poetikası-*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını.
13. Özpilavcı, Ferruh [2021]. İbn Sînâ Felsefesinde Şiir-Poetika ve Tragedya, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.61, s. 1-26.
14. Pala, İskender [2022]. *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
15. Sivri, Murat [2021]. “Türkçe Divan Dibacelerine Göre Divan Şiiri Poetikası”. Doktora Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
16. Topak, Zafer [2020]. *18. Yüzyıl Divan Şiiri Poetikası*. İstanbul: Akademik Kitaplar.

UDC 821.512.162.09

ÇAĞDAŞ AZƏRBAYCAN HEKAYƏLƏRİNDƏ MÜHARİBƏ SOSİAL HADİSƏ KİMİ (ŞƏRİF AĞAYARIN “ŞƏKİL” HEKAYƏSİ ƏSASINDA)

Mürşudova Rəya

Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Azərbaycan Dillər Universiteti
Bakı, Azərbaycan Respublikası
e-mail: roya.meftunqizi@mail.ru
orcid id: 0009-0003-7781-7844

Abstrakt. In the article, the story "Shakil" is studied in the context of the work of modern Azerbaijani writer Sharif Aghayar. The writer shows how he faced the cruel reality of war in the person of a child who had just entered life. In the center of the story is a young man and his old grandfather who are doomed to lose their land and loved ones instead of carefree childhood years. In the work, it is described with high skill that war mercilessly destroys childhood, how it penetrates into every sphere of life, deprives them of dreams and hopes. When looking at the development path of modern Azerbaijani literature, the socio-political events that have been spreading since the 1990s, as well as the impact of these events on social life, have determined the main ideological direction of artistic creativity. As in the case of the radical changes taking place in society, stories that are considered “pages separated from the novel” as well as various genres of prose, attract attention by reflecting the realities of the independence period. The achievement of freedom after seventy years, the start of an undeclared war by Armenians over land claims, the worsening social conditions, the people who gained their freedom at the cost of their blood, and the moral state of people who do not know how to adapt to the new environment are the main problems facing modern Azerbaijani stories.

Keywords: war, the story, Azerbaijan, Sharif Aghayar, Karabakh, human, society.

Müharibə və keçid dövrünün yaratdığı problemlər kontekstində meydana gələn çətinliklər qarşısında istiqamətini itirmiş insanların həyatı, gündəlik qaygıları 90-cı illərdə yaranan nəsr nümunələrində, xüsusilə hekayələrdə toxunulan əsas məsələlərdəndir. Çağdaş dövrdə müharibə mövzusunda qələmə alınan hekayələrdə ictimai-siyasi, sosial vəziyyət ön və arxa cəbhədə baş verən hadisələr fonunda əks olunur. Müharibənin və ümumi ictimai-siyasi hadisələrin gətirdiyi problemlər

ədəbi qəhrəmanların taleyindən keçərək zamanın mənzərəsini bütün çılpalığı ilə ifadə edir. Ardarda itirilən torpaqlar, ağır həyat şəraiti, qaçqınlıq, yeni həyata alışa bilməyən insanlar ədəbiyyatımızda Elçin Əfəndiyevin, Elçin Hüseynbəylinin, Azad Qaradərilinin, Aygün Həsənoğlunun, Şərif Ağayarı və s. yazıçıların hekayələrində mövzu obyektinə çevrildi. Mütəqillik dövründə işıq üzü görən əsərlərin hər birində müharibə sosial-ictimai hadisə olmaqla yanaşı, “psixoloji tərəfləri” ilə də incələnilir, dağıdıcı mahiyyəti tənqid olunur.

Şərif Ağayarı qələmə aldığı əsərlərdə də müstəqillik dövründən başlayaraq xalqımızın üzləşdiyi ictimai-siyasi, sosial problemlər, “keçid dövrü”nün çətinlikləri, qaçqın və kökənlərin üzləşdiyi maneələr, Qarabağ müharibəsinin yaratdığı faciələr bədii ifadəsini tapmışdır. Yazıcının “Kərpickəsən kişinin dastanı” əsərində mövzusundan asılı olmayaraq qələmə aldığı bütün əsərlərdə olduğu kimi müharibənin törədə biləcəyi bütün problemlər işıqlandırılır. Qəhrəmanların keçirdiyi mənəvi və maddi iztirabları bu və digər şəkildə Qarabağ probleminə bağlayan yazıcının təsvir etdiyi hadisə və əhvalatlar həyatiliyi ilə yadda qalır, acı gerçəklik oxucu xatirələrində yenidən boy verir. Yerindən, yurdundan, evindən didərgin düşmüş insanların pənah apardıkları yerlərdə hər zaman xoş qarşılanmaması, bəzən qınaq obyektinə çevrilmələri, üzləşdikləri çətinliklər müəllifin şahidi olduğu, yaşadığı gerçəkliklərdir. Elə bu səbəbdən də əsərlərində bədii təsvir obyektinə çevirdiyi hadisələrin, əhvalatların baş qəhrəmanı kiçik və böyük yaşlı Şərif Ağayardır desək mübaliğə etmiş olarıq. Çünki yazıçı içdən-içə yaşadığı, boyuna biçilmiş tale payının müəllifidir.

Yazıçı “Şəkil” hekayəsində kiçik yaşlı qəhrəmanın və babasının müharibə və müharibədən sonra yaşadıklarının təsviri ilə həm də həmin dövrün həqiqətlərini və çətinliklərini açıb oxucuya göstərə bilir. Baba və nəvənin fonunda qaçqın düşmüş qarbağlıların düşdüyü durum, mərhumiyyətləri dərinlikdə yaşayaraq müharibə insanının çaşqınlığının, daxili tənhalığının, maddi və mənəvi vətənsizliyinin rəsmi çizir. Ən maraqlı məqam II Dünya müharibəsinin iştirakçısı olmuş babanın faşistlərlə mübarizədə gördükləri və yaşadıkları müəllif qələmi vasitəsilə bizə daha doğma olan yeni tarixlə- Qarabağ savaşının dəhşətləri ilə müqayisə aparmağa imkan verir. Suyu olmayan şoranlıq bir ərazidə köç salan Qarabağ camaatının üzləşdiyi ağır həyat şəraiti bütün təfərrüatı ilə hekayə qəhrəmanları ilə bərabər oxucu qəlbindən keçib gedir. Doğma yurdlarından didərgin salınmış insanların qarşısında dayanan yeni çətinliklər müharibənin özü qədər vahimə və dəhşət doğurur. Qarabağı cənnət bilən insanların yeni məkanda aram tapması, uyğunlaşması elə də asan məsələ deyildi: “Hacı Süleymanın təkcə yeri deyil, göyü də qurumuşdu. İstidən nəfəs almaq olmurdu. Elə bil bizi iplə yanan təndirin içinə sallanmışdılar” [1]. İlan mələyən, yerin cadar-cadar olduğu bir yerdə cəhənnəmdən çıxıb cəhənnəmə düşən insanların səssiz fəryadı təhkiyəçi qələmində vurğulanaraq diqqətə çatdırılır.

Bu təsvirlər görkəmli Azərbaycan yazıçısı Məmməd Orucun “Köçürülmə” romanında Qərbi Azərbaycandan: Ağrı dağın qoynundan Aran torpaqlarına “sürgün edilmiş” azərbaycanlıların düşdüyü acınacaqlı vəziyyətin oxşarlığı ilə diqqət çəkir. Yeni təbiət-cəhənnəmi xatırladan sərt təbiətə uyğunlaşa bilməyən, nəticədə bir-birinin ardınca malyariyaya tutulub dünyasını dəyişən Qərbi Azərbaycanlıların yaşadıkları ilə üst-üstə düşür. Yazıçı əsrlər boyu ermənilər tərəfindən haqsızlığa uğramış xalqımızın çəkdiyi məşəqqətləri, mərhumiyyətləri, əzabları bədii sözün təsvir obyektinə çevirməklə yaddaşımıza dərin işıq salır. Bu dərinliklərdən oxşar hadisələr boy verdikcə düşmənimizin çoxəsrlik savaşı, gizli və aşkar mübarizəsi hiddət doğurur. Rus yazarı İlya Erneburqun təbirincə desək “...xalq üçün müharibə göz yaşı və qandır, dul qadınlar və evsiz insanlardır, dağınıq yuva, itirilmiş gənclik və incik qocalardır”. “Şəkil” hekayəsində də övladını müharibədə itirmiş, elindən ayrı düşmüş ahıl yaşlı “incik” baba və ailəsi maddi baxımdan əziyyət çəkir, müharibənin gətirdiyi səfalət acı doğurur. Ayaqqabısı olmadığı üçün ayaqyalın gəzən nəvəsinin yara tökən ayaqlarına acınmaması, özünün də buna görə həkim tərəfindən tənbeh olunmaması üçün yalan danışmağa məcbur qalan babanın çarəsizliyi, nisgilli baxışları, torpaq itkisi ilə yanaşı “böyüklük” itkisi bir xalqın, bir millətin başına gətirilən faciənin mənzərəsi kimi əks olunur. Oxucu əvvəldən axıra kimi bu mənzərəyə fokuslanaraq müharibə zamanı ən günahsız olanın- uşağın dilindən xatirələrindən, yaddaşından süzülüb gələn gerçəklikləri, yaxın keçmişimizdə baş verənləri müşayət edir, kino lenti kimi gözlərinin qarşısından keçirir. Müharibənin törətdiyi

ağrıları gözlərində gəzdirən babanın şəkildəki əksinin nəvəsi tərəfindən kor edilməsi, faciələrə şahid olmuş gözlərin “kor qalması” vətənsiz qalmış minlərlə qarabağlının ağrı-acısı, Qarabağsız Azərbaycanın kor qalması kimi simvolizə olunur.

Şərif Ağayar Qarabağ camaatının qurub yaratdıqları evlərdə könül xoşluğu ilə oturmayıb “qızınmadım istisinə, kor oldum tüstüsünə” durumu ilə gözlərini itirmiş babanın faciəsi arasında kontrast yaratmağa müvəffəq olur. Görkəmindən II Dünya müharibəsində Almanıyanı dağıdacaq gücdə olan babanın Krimdə döyüşməsi, nəticədə əsir düşməsi, vətənə qayıtdıqdan sonra əsir düşdüyü üçün güllələnməkdən qorxması balaca qəhrəmanın dilindən nəql olunur. Yurdunun, elinin yolunu yadırgamış insanların yeni məkanda başqalaşib, özgə bir adama çevrilməsi, mənən sınıması, yazıqlaşması balaca qəhrəmanın diqqətə çatdırmaq istədiyi ən həssas məqam kimi vurğulanır. Baş verənləri yetkinləşməmiş ağıllı ilə dərk etməkdə çətinlik çəkən uşağın “...orda tanıdığım adamlar burda tamam dəyişmiş, qorxaq, aciz, ağlağan olmuşdular” [1] qənaəti ayağı torpaqdan üzülmüş, nəticədə gücünü, cəsarətini, məğrurluğunu itirmiş toplumun üzləşdiyi acı gerçəkliyin, məhrumiyyətlərin mənzərəsini çizir. Pərgarın ucuyla babasının “gözlərini çıxaran” balaca qəhrəmanın özünü bütün baş verən hadisələrdə günahkar bilib, hər kəsin günahını çiynlərinə yükləyib əzaba çəkir: “Babam kor olmasa uzun çubuğunu əlinə alıb yad adamları evimizdən qovardı”-deyib, kor qalmış böyüklərin yanında acizliyi, kiçikliyi ilə heç cür barışmırdı: “...mən buna inanacaq qədər uşaq, bundan əzab çəkəcək qədər böyük idim” [1]. Bu fikirlər babasının gözlərini töküüb bütün dünyanı zülmətə çevirən İnsanın etirafı kimi səslənir. “İtirilmiş vətən”in didərgin düşmüş sakinlərinin sahibsiz qalan kolları, ağacları, otları ilə onların məskunlaşmağa məcbur qaldıqları ilanmələyənlər arasında kəskin fərqi diqqətə çatdıran yazıçı müharibə ilə yanaşı onun geridə qalan problemlərinə işıq salır.

Köçkünlərin sığındığı yerlərdə onlara insanların bəzən mərhəmətlə, həssaslıqla yanaşmaması sosial, psixoloji problem olaraq diqqət çəkir. Məhz “yazıçının da ustalığı bu reallığı gizlətmədən bütün çılpalığı və ağırlığı ilə göstərə bilməsindədir” [2, s.112]. Məğlubiyyət ovqatından doğan çarəsizlik, “xəcalət” elindən, obasından, evindən didərgin düşmüş azərbaycanlıların pənah apardıqları yerlərdə yaşadıkları və hiss etdikləri duyğular idi. İnsanların gerçək yaşantılarından doğan bu hekayələr həyatiliyi, gerçəkliyi bütün çılpalığı və rəngləri ilə əks etdirməsi baxımdan rəğbət doğurur. Yazıçı bildiyi, yaxın olduğu, inandığı, onunla eyni həyatı, eyni problemləri həyatında, məişətində ağır yük kimi daşıyan insanların sosial çətinlikdən dolayı maddi və mənəvi yaşantılarının geniş mənzərəsini yaradır. “Köçkünlərin savaşa başlanan sıxıntıları” sosial planda mənəvi-psixoloji gərginliyi ilə birgə alınaraq hekayədə bədii təsvir və təhlil obyektinə çevrilir. “Azərbaycan zamanının həqiqəti” hesab olunan “Şəkil” hekayəsi müharibə, çətin həyat şəraiti, çörək növbələri, tanınmaz vəziyyətə düşmüş yurd yerləri, yarım qalmış talelər, daş heykəllərə belə acımayan düşmənin törətdiyi vandallıqlar haqqında çəkilmiş ən mükəmməl “şəkildir”.

Ədəbiyyat:

1. Ağayar Ş. <https://kulis.az/xeber/nəsr/şekil-serif-agayarın-hekayesi-13153>
2. Akimova E. Yeni təfəkkür və ədəbi tənqid. Bakı: MBM, 2012, 280 s.
3. Cabbarlı N. Psixologizmə meylin nəticələri (2006-cı ildə dərc olunan nəsr əsərləri əsasında) // “Azərbaycan” jurnalı, 2008, №2, s.180-185
4. Erneburq İ. <https://www.culture.ru/materials/78471/byt-ilei-erenburgom-sekrety-uspekha>
5. Müstəqillik dövrü Azərbaycan ədəbiyyatı. İki cildə, II c., Bakı: Elm və təhsil, 2016, 1088 s.

UDC 811.512.161'373.611

TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE OLUMSUZ ÇAĞRIŞIMLI –LI/-LU EKLİ OLUMLU YAPILAR

Dilek Erenoğlu Ataizi

Türk Filolojisi Doktoru, Doçent
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eskişehir, Türkiye
e-mail: dilekerenoglu@gmail.com
orcid id: 0000-0003-1464-9196

Abstract. Existence is a phenomenon that includes absence at its foundation. The opposition of existence and non-existence is a complementary phenomenon. This fundamental opposition in the real universe is naturally reflected in the imaginary universe of language. Like existence-absence, the phenomenon of positivity-negativity has also been reflected by marking it with different usages to the extent of the agility of the human mind. In general, every language has various uses to negate the noun type. These are formed through syntax, lexical group, word and noun derivation suffixes. In Turkey Turkish, in addition to the negation in the meaning of the word itself, negative words are made through noun derivational suffixes. This study focuses on the words with negative connotation when -LI/-LU affirmative noun-derivational suffix is added in Turkey Turkish.

Keywords: Turkey Turkish, negative connotation, affirmative constructions, -LI/LU affixed constructions, negativity.

GİRİŞ

Var oluşun temelinde karşıtlık olgusu hâkimdir. Anlamda tamamlanmışlık sınırı, karşıtlığın sınırını da kapsar. Her anlam karşıt anlamını da içerir. Anlamın sınırı onu tamamlayan diğer sınırlılıkla tamamlanır. Varlık hali yokluk halini kapsar. Varlık yokluğun, yokluk varlığın işaretleyicisidir. Gerçek evrende varlık ve yokluk birlikte anamlanırken saymaca evrende, anlamdan dile yansıyan karşıtlık olgusunun işaretleyicileri çeşitli kategorilerde ortaya çıkabilir.

Karşıtlık, ve olumsuzluk terimleri birbirine yakın olsa da gramer kategorisi olarak farklılık gösterebilir. Olumsuzluk ve karşıtlık konusu yapı ve anlama göre bir karmaşa yaratmaması bakımından ayrı ayrı incelenmelidir. Mesela “çok” sıfatının karşıtı “az” sıfatıdır denebilir ancak “çok” sözcüğünün olumsuzluğu söz dizimindeki anlama göre “az” olmayabilir:

Çok savaş gördüm. / Az savaş gördüm.

Çok kitap okudum. / Az kitap okudum.

Dil, yargının ifadesidir. Yargı ise bir olumlama ve olumsuzlama göstergesidir. Yargının olumlu tarafı var oluşu, hazır bulunuşu, kabul edişi yansıtır, olumsuz tarafı ise olmayışı, hazır bulunmayışı, kabul etmemeyi yansıtır. Dilin anlam yapısı öncelikle bu iki anlamlandırma üzerinde temellenmektedir.

Varlık yokluğu, kabul ediş inkâr edişi, olumluluk olumsuzluğu kapsamaktadır. Dilin ifade birimlerinde anlamdaki olumsuzluk dile farklı kullanım yollarıyla yansımaktadır: Söz dizimi, sözcük grubu, sözcük, edat, ek, vurgu, tonlama vb. Türkiye Türkçesinde olumluluk ve bulunma anlamı taşıyan –LI/-LU eki bazı isimlere eklendiğinde bir olumsuzluk çağrışımlı anlamı da yansıtmaktadır.

OLUMLULUK-OLUMSUZLUK:

Genel olarak alanyazında Türkiye Türkçesinde olumsuzluk kategorisi eylemin olumsuzluğunu göstermektedir. Gerçek evrende varlığın eylemi de eylemin olmayışı da doğal bir durumdur. Dil evreninde ise varlığın gerçekleşen eylemi olumlu, gerçekleşmeyen eylemi olumsuz biçim olarak ifade bulmuştur. Eylemi veya adı olumlama ve olumsuzlama durumu temelde yargının

yani dil ile iletmenin, ifade yolunun kendisidir. Zira dil, tam anlamıyla ve tamamen kişinin yargısına dayanır. Yargının kendisi olumlama ve olumsuzlamadır.

Cevizci'ye göre yargı, “Zihnin belli bir içeriği bir şey hakkında olumlama ya da inkâr etme edimi. Buna göre, bir yargının geleneksel olarak bir yüklemi, bir sıfat ya da özelliği bir özne hakkında tasdik ya da inkâr ettiği, olumladığı veya olumsuzladığı söylenir.” şeklinde tanımlanmaktadır [1, s.1749]

Varlık evreninde doğal var oluşluğun sadece özellikleri dile geldiğinde olumsuzluk kategorisi de ortaya çıkmaktadır. Varlık, yokluk ile karşılaşırken olumsuzluk özellik ile karşılaşmaktadır. Bununla birlikte dili oluşturan adların kendisinin de olumlu-olumsuz-nötr (iyi anlam –kötü anlam-yansız anlam) anlam yükleri bulunmaktadır.

Karaağaç'a göre, “Olumluluk veya olumsuzluk, varlığın değil olayın özellikleri arasındadır.... Varlık adları varsa var yoksa yok olan bilgilerin adlarıdır; bu yüzden varlık adlarının yani sözlerin ve söz öbeklerinin olumsuz biçimleri de yoktur.” [2. s.603].

Korkmaz, Gramer Terimleri Sözlüğü'nde olumluluk ve olumsuzluk terimlerini eyleme göre açıklamıştır. [3. s.113-114]

İmer, Kocaman, Özsoy ise Türkçede tümle düzeyinde olumsuzluk konusunu açıkladıktan sonra adlar için şu bilgiyi “olumsuzluk ögesi” madde başında açıklamış ve “Sözcük düzeyinde bazı ekler olumsuzluk ögesi olarak kullanılır.” şeklinde ifade etmiştir. [4. s.197]

Türkiye Türkçesi alanyazınında olumsuzluk kategorisi ile ilgili olarak pek çok sayıda akademik çalışma mevcuttur. Bu konudaki akademik çalışmalar, makale, kitap ve tez çalışmaları, çoğunlukla söz dizimi ve türetme ekleri gibi yapılar üzerinde yoğunlaşmıştır. Özellikle türetme ya da işlev değiştirici ekler olan –mA (eylem) , ve –sIz (ad) olumsuzluk ekleri etrafında yoğunlaşmıştır. Genel olarak adın olumsuz şeklini oluşturmak için kullanılan –sIz/-sUz addan ad yapım ekinin yanı -II/-IU addan ad yapım eki de olumsuzluk çağrışımı yaratmaktadır.

-II/-IU eki

-II/-IU addan ad yapım eki, Türkiye Türkçesinin işlek eklerindendir. Vasıf adları yapan bu ek sıfat eki olarak da adlandırılır. Adların karşıladığı şeyin var olduğunu belirtir. Adın işaret ettiği nesne ile vasfı arasında ilişki kuran bu ek, aitlik, sahiplik, ilişkili olma anlamları ifade eder.

Hemen hemen isimlerin tamamına eklenebilen bu ek, Eski Türkçe döneminden beri kullanılmaktadır. Eski Türkçede –lİğ/-lig/-luğ/-lüg şeklinde olan ekin ek sonu -g/-ğ seslerinin düşmesi sonucu Eski Anadolu Türkçesi döneminde yuvarlak ünlülü olarak kullanılmış daha sonra ünlü uyumuna girerek bugünkü şeklini almıştır. Ek, işlevi bakımından başlangıçtan bugüne değişiklik göstermemiştir.

Çağrışım, duyu yoluyla oluşan izlenimin bilinçte şekillenmesi sonucunda ortaya çıkan etkidir. Dilin genetik hafızasında yer eden olumsuzluk bildiren sözcük ve yapılar, zamanla farklı yapılar üzerinden olumsuzluğu çağrışım yoluyla işaretlemek üzere kullanım alanına girer.

İlhan ve Kabadayı, “Birlikte Kullanıldığı Kelime veya Bağlama Göre Olumsuz Çağrışım Değeri Yüklenen Ekler” başlığı altında -II/-IU ekine, acıklı, acılı, dokunaklı gibi örneklerle kısaca değinmiştir. [5. s.147-148]

Türkiye Türkçesinde olumsuzluk çağrışımlı -II/-IU addan ad yapım eki eklenerek olumsuz çağrışımlı sözcüklerin aşağıda verilen listede örneklenmiştir: Örnekler, anlam bakımından iyi-kötü, olumlu-olumsuz ya da yansız (nötr) anlam taşıyan sözcüklere eklenmelerine göre 3'e ayrılmıştır. Çalışmada özellikle olumsuz çağrışımlı olumlu örnekler üzerinde durulacaktır. Sözcük örneklerinde verilen anlam tablosu Türk Dil Kurumu sözlüğüne dayalıdır.

OLUMLU ANLAM

abalı	Hamisi, koruyucusu, destekçisi olmayan (kimse).
alacaklı	Birinden alacağı olan. (Alacaklı gibi kapı çalmak.)
boğazlı	İştahlı, fazla yiyen.
bulutlu	Net olmayan, karışık, bulanık.
büyülü	Kuvvetli bir etki altına girmiş olmak. Gereğinden fazla etkilenmiş olmak.
cüretli	Düşüncesiz, saygısız, davranan.
demli	Çok fazla koyu (çay).
dilli	Dedikoducu, ileri geri konuşan.
dişli	Beklenmedik düzeyde olan, sözünü geçiren.
düğümlü	Sorunlu, karışık olan.
düşünceli	Kaygılı.
havalı	Göz alıcı, olduğundan farklı.
hırlı	Yaramaz, şımarık, kötü (kimse).
huyulu	1. Herhangi bir huyu olan, olumsuz huyu olan. 2. Kuşkulu
hükümlü	Mahkum.
ilaçlı	Tarım ilacı kalıntısı olan.
kalaylı	Gösterişi, süsü yapay olan.
kanlı	1. Kan davasında taraf olan. 2. Kan dökülmesine neden olan.
kaşarlı	Hoşa gitmeyen bir harekete veya bir işe alışıarak artık ondan üzüntü duymayan.
katkılı	İçine yabancı veya zararlı madde karışmış olan.
kıllı	Kıl ile kaplı, kıllı fazla olan.
mimli	Davranışlarından kuşku duyulan, kötü olarak bilinen.
olaylı	Olay çıkmış olan.
rahmetli	Ölmüş olan.
saçaklı	Saçları bakımsız olan.
sidikli	Sidiğini tutamayan, kendi üstüne işeyen.
taşlı	Taş karışmış (bakliyat)
torpilli	Kayıranı olan.
uykulu	Uyku gereksinimi olan, uykusuz.
tuzlu	1. Tuzu fazla olan 2. Pahalı
veballi	Günah doğuracak ve insanı ahiret azabına sürükleyecek olan. Sorumluluğu ağır olan.
yaşlı	Yaşı ilerlemiş, kocamış kişi.
yüzlü	Şımartılmış, yüz bulmuş.
zanlı	Şüpheli (hukuk)

Aşağıdaki örnekler anlamı kendiliğinden olumsuz örneklerdir. Bu örneklerin olumsuz çağrışımlı olduğunu söylemek mümkün değildir. Sözcünün kendi anlamı olumsuz ise aldığı ekle, aitlik, bağlılık veya ilişki, ilgi kurma yönünden sıfat özelliği taşıyan türemiş bir sıfat yapılmış olur.

Olumsuz anlamlı sözcük +-II/-IU eki					
abartılı	dertli	hüzünlü	çileli	kabahatli	pasaklı
ağlamaklı	efkârlı	ıstıraplı	dokunaklı	kinli	saplantılı
acılı	gazaplı	hüzünlü	faüllü	kusurlu	sızıntılı
ayıplı	hastalıklı	problemlı	felçli	küfürli	şüpheli
cerahatlı	hacizli	cefalı	hastalıklı	marazlı	vebalı
çapaklı	hileli	cinli	hasarlı	matemli	yasaklı
defolu	homurtulu	cüzamlı	ıstaraplı	öfkeli	zahmetli

SONUÇ

Türkiye Türkçesinde olumsuzluk kategorisi akademik araştırmalar bazında genellikle fiil ve yüklem üzerinden değerlendirilmektedir. Çok az sayıda rastlanan ve olumsuzluk eki almış isim örnekleri de mevcuttur.

Türkçede kendisine kullanım alanı bulan olumsuz çağrışımlı olumlu yapılar azımsanmayacak ölçüdedir. Çeşitli şekillerde olumsuzluk anlamını iletme yöntemi bulan Türkçede, üzerinde pek az durulmuş olan –II/-IU addan ad yapım ekleri ile türetilen sözcükler anlam bakımından olumsuz çağrışım yapan sözcükler türetmiştir.

Bibliyografya:

1. Cevizci, Ahmet. Felsefe Sözlüğü. Paradigma Yayınları, 2005.
2. Karaağaç, Günay. Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü. TDK, 2013.
3. Korkmaz, Zeynep. Gramer Terimleri Sözlüğü. TDK, 1992.
4. İmer, Kamile-Kocaman, Ahmet-Özsoy, S. Sumru. Dilbilim Sözlüğü. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2011.
5. İlhan, Nadir-Kabadayı, Ceren. Türk Dilinde Olumsuzluk. Kesit, 2017.

UDC 811.512.161'373

KASTAMONU İLİ ARAÇ İLÇESİ KÖYLERİNDEKİ LAKAPLAR ÜZERİNE BİR DİL İNCELEMESİ

Anıl Çelik

Doç. Dr., Türk Dili ve Edebiyatı
Bartın Üniversitesi
Bartın, Türkiye Cumhuriyeti
e-mail: acelik@bartin.edu.tr
orcid id: 0000- 0001-6035-5303

Hacer Kargın

Doktora Öğrencisi, Türk Dili ve Edebiyatı
Bartın Üniversitesi
Bartın, Türkiye Cumhuriyeti
e-mail: haceralusay@gmail.com
orcid id: 0000-0001-8285-9801

Abstract. Language, which provides insights into the mindsets and lifestyles of societies, naturally undergoes revision according to changing and transforming life conditions. Language shapes itself in the minds of its users in response to changing living conditions, and is examined from different perspectives by various disciplines. Through this process, both the language system is analyzed and information about societies is obtained. This study will focus on the structure and

reasons for the use of nicknames, which are frequently used in rural areas and sometimes have a more prominent usage than personal names. Collections were made from certain villages in the Araç district of Kastamonu, and the collected nicknames were analyzed by categorizing them based on the reasons for their assignment. The assignment of nicknames was influenced by physical characteristics or disabilities, occupations and activities, personality traits, and the alteration of personal names.

Keywords: Nicknames, Language-Culture Relationship, Kastamonu, Villages of Araç District.

Toplumların düşünce yapıları ve yaşayışları hakkında bilgiler sunan dil, değişen ve dönüşen hayat şartlarına göre kendini revize etmekte ve bu süreç doğal bir şekilde gerçekleşmektedir. Dil, değişen yaşam şartlarına göre kullanıcısı olduğu kesimin zihninde şekillenir, farklı disiplinlerce farklı açılardan incelemeye alınır ve böylece hem dil sistemi çözümlenmeye çalışılır hem de toplumlar hakkında bilgilere ulaşılır. Bu çalışmada kırsal kesimde sıklıkla kullanılan ve zaman zaman kişi adlarından bile daha işlek bir kullanım alanı bulan lakaplar incelenerek bu lakapların yapısı ve verilmiş nedenleri üzerinde durulacaktır. Kastamonu ili Araç ilçesine bağlı bulunan bazı köylerden derlemeler yapılmış ve derleme sonucunda elde edilen lakaplar verilmiş nedenlerine göre başlıklandırılarak incelenmiştir. Lakapların verilmesinde fiziksel özellikler veya engeller, iş ve uğraşlar, karakteristik özellikler, kişi adının değiştirilmesi gibi durumlar etkili olmuştur.

Keywords: Lakaplar, Dil-Kültür İlişkisi, Kastamonu, Araç İlçesi Köyleri.

Giriş. Lakap sözcüğü dilimize Arapçadan geçmiştir ve “takma ad” anlamına gelmektedir. Kişilere çevresi tarafından sonradan verilen adları kapsamaktadır. Kurulan yakın ilişkiler neticesinde insanlar birbirlerinin öne çıkan bazı özelliklerini belirten lakaplar üretmektedir. Boyraz’ın deyimiyle “lakap, bireyin serbest davranışının damgasını taşımaktadır.” (7: s. 110). Lakaplar, Soyadı Kanunu’ndan önce insanları birbirinden ayırmak amacıyla sıklıkla kullanılmış, toplumda ortak adlandırmalardan doğan sorunları çözmede etkili bir adlandırma yöntemi olmuştur (9, s. 1). Kırsal kesimde, verilen bu lakaplar zaman zaman kişinin kendi adından daha baskın gelmekte ve kişi o bölgede çevresi tarafından verilen lakaplarla tanınmaktadır. Kişiye verilen bu lakaplar dilin kullanımı açısından bölgenin kültürünü yansıtmakta ve düşünce sistemi hakkında bilgiler sunmaktadır. Aksan, kişilere verilen göbek adı, ad, soyadı, takma adlar ve sanların ulusun kültürüyle sıkı bir ilişki içinde olduğuna değinerek filoloji, dil bilimi, kültür tarihi ve halk bilimi çalışmaları açısından da önem arz ettiğini belirtmektedir (5, s. 117). Kentleşme ile birlikte lakapların kullanım alanı azalma göstermiştir. Kentleşmenin getirdiği sosyal ilişkilerdeki azalma bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Çünkü lakap verme işlemi aslında bir «sosyal ad verme» işlemi olduğu için bir yakınlık gerektirmektedir. Bu noktada, değişen yaşam şartlarının da dili ne ölçüde etkilediği gözler önüne serilmektedir. Bu çalışmada Kastamonu ili Araç ilçesine bağlı bazı köylerden derlemeler yapılmış ve derleme sonucunda elde edilen lakaplar verilmiş nedenlerine göre başlıklandırılarak incelenmiştir. Lakapların verilmesinde fiziksel özellikler veya engeller, iş ve uğraşlar, karakteristik özellikler, kişi adının değiştirilmesi gibi durumlar etkili olmuştur. **Derleme Yapılan Köyler:** Sofçular, Terke, Aşağıgüney, Yukarıçobanözü, Aşağıçobanözü, Şiringüney, Yukarıgüney. **Kaynak Kişiler:** Hacere ULUSOY, Meryem ULUSAY, Şerife KUŞÇU, Rabia ÇAĞRICI, Selma GÜRE, Duygu KENDİRCİ, Nuray CANBAZ **Transkripsiyon İşaretleri:** ğ : Arka damak g’sı - ā : Normalden uzun “a” ünlüsü- ó : Yarı kalın, yuvarlak, geniş “o” ile “ö” arası bir ünlü- ä : Açık e ünlüsü - ē : Normalden uzun “e” ünlüsü - ı̇ : Ulama işareti - ħ : Hırıltılı h ünlüsü

Lakapların Sınıflandırılması Fiziksel Özelliklerine Göre Lakaplar- İş ve Uğraş Kaynaklı Lakaplar- Kişisel Özelliklerine Göre Lakaplar- Özellik Yönüyle Başka Bir Varlığa Benzetilenler- Kişi Adının Değiştirilmesiyle Oluşanlar- Mensubiyete Dayalı Lakaplar- Yaşanan Bir Olaydan Sonra Verilen Lakaplar

Înceleme

SOFÇULAR

1. Fiziksel Özelliklerine Göre Lakaplar

Akbaş: Sözcükler GTS'deki anlamlarıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Lakap, köyde beyaz saçlı olan birisi için kullanılmaktadır.

Akgöz: Köy ağzında “beyaz renk” için kullanılan ak sözcüğü GTS’de “Kar, süt vb.nin rengi, beyaz, kara ve siyah karşıtı.” şeklinde tanımlanmaktadır. Kız ve oğlan sözcükleri köy ağzında kişinin asıl adına veya lakaplara ek olarak kullanılmaktadır (Osman Oğlan, Ayşe Kız vb.). Beyaz tenli olan bir kıza lakap olarak verilmiştir.

Alço: Köyde Nuri isimli olan bir kişiye, Nuri Alço isimli oyuncuya hem ad hem de fiziksel benzerliği sebebiyle verilmiş bir lakaptır. Bu sözcüğün, köy ağzında başka bir kullanımı ve anlamı bulunmamaktadır.

Ayu: Ayı sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Köyde Emine adlı bir kişiye uzun boylu ve kilolu olması nedeniyle verilmiştir.

Buydayekmeği: Buyday ekmeği köy ağzında bir ekin türü olan buğdayın unundan yapılan ekmeğe denilmektedir. Buğday unundan yapılan ekmeğin beyaz olması sebebiyle köyde açık tenli birisine bu lakap verilmiştir.

Camç.oğ: Camcı sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Oğ sözcüğü ise köy ağzında erkekler için kullanılan bir seslenme ünlemidir. Köyde mavi rengin parlaklığı ile cam arasında ilgi kurulmuş ve gözleri mavi ve parlak olan birisine bu lakap verilmiştir.

Çahır ağ: Köy ağzında mavi gözlü kimseler için kullanılan çahır sözcüğü GTS’de “Açık mavi, hareli ela (göz).” şeklinde tanımlanmaktadır. Köyde Ağa diye hitap edilen ve gözleri mavi olan birisine verilmiştir.

Çapaklı: Ağızda GTS'deki anlamıyla kullanılan çapak sözcüğü köyde gözünde sürekli çapak ile dolaşan Kâmil adlı kişiye lakap olarak verilmiştir.

Darçene: Lakabı oluşturan sözcükler GTS'deki anlamlarıyla ağızda da kullanılmaya devam etmektedir. Köyde çenesi dar, küçük olan birisine lakap olarak verilmiştir.

Eğri: Köyde yürüyüşü aksak olan Ahmet adlı birisine verilen bu lakaptaki eğri sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir.

Gara: Bu lakap, köyde Cemal isimli bir kişiye esmer tenli olması nedeniyle verilmiştir.

Goca: Köy ağzında “kocaman, iri, gösterişli ve dikkat çekici” anlamlarında kullanılan goca sözcüğü GTS’de de bu anlamlarıyla yer almaktadır. Köyde uzun boylu ve gösterişli bir fiziksel görünüme sahip olan Kadir isimli bir kişiye lakap olarak verilmiştir. Goca sıfatı, bu anlamıyla köyde birçok kişinin lakabı olarak kullanılmaktadır.

Gög: Köy ağzında mavi rengi belirtmek üzere göğ biçiminde kullanılan gök sözcüğü DS’de “Mavi, masmavi.”, “Yeşil, yemyeşil.” ve GTS’de “Gökyüzünün, denizin rengi, mavi veya yeşile çalan mavi.” şeklinde tanımlanmaktadır. Gözleri mavi olan Rıza adlı bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Gönügizil: Köy ağzında “deri, ten” anlamında kullanılan gön sözcüğü DS’de ve GTS’de de bu anlamıyla yer almaktadır. Köyde ten rengi kırmızıya çalan bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Kel: Kel sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Köyde saçları olmayan Hasan adlı bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Kör: GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılan kör sözcüğü, köyde gözlerinde sorun olan birisine lakap olarak verilmiştir.

Topal Hoca: Topal sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Hoca sözcüğü de köy ağzında dini bilgisi olan kişiler ve imamlar için kullanılmaktadır. Yürüyüşü aksak ve dini bilgisi çok olan birisine lakap olarak verilmiştir.

2. İş ve Uğraş Kaynaklı Lakaplar

Emekli: GTS’de “Belirli bir süre çalıştıktan sonra kanunlar gereği işi ile ilgisi kesilerek kendisine aylık bağlanmış olan kimse, tekaüt.” şeklinde tanımlanan sözcük köy ağzında aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu lakap köyde genç yaşta emekli olan birine verilmiştir.

Geyrekçi: Köy ağzında kaburga kemiğinin alt kesimi için kullanılan geyrek sözcüğü DS’de “Kaburga kemiğinin alt kısmı.” şeklinde tanımlanmaktadır. Kaburga kemiğinin eğrilerek kişiye rahatsızlık vermesi olayına ağızda geyrek batması ve bu rahatsızlığın tedavi edilmesine *geyrek kaldırmak* denilmektedir. Köyde geyreği kaldırma işini yapan bir kişiye bu lakap verilmiştir.

Hatıp: Köy ağzında dini bilgisi çok olan kimseler için kullanılan hatıp (< Ar. Hâtib) sözcüğü GTS’de hatip biçimiyle 1. “Konuşmacı.”, 2. “Cuma ve bayram namazından önce camilerde hutbe okuyan kimse.” şeklinde tanımlanmaktadır. Köyde dini bilgisi çok olan birisi için bu lakap verilmiştir.

Top: Köy ağzında askerlik terimi olarak kullanılan topçu sözcüğü GTS’de “Topların kullanılışı, bakımı üzerine yetiştirilen asker sınıfı.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu lakap köyde askerliğini topçu olarak yapan Mehmet adında birisi için verilmiştir.

3. Kişisel Özelliklerine Göre Lakaplar

Bey: Köy ağzında varlıklı, geçim sıkıntısı olmayan ve köyün ileri gelenleri için kullanılan bey sözcüğü köyde maddi durumu iyi olan Ali isimli bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Cıbrı: Köy ağzında “varlığı olmayan, yoksul” ve “kısa boylu, cılız” anlamlarında kullanılan cıbrı sözcüğü DS’de de aynı anlamlarla yer almaktadır. Sözcük GTS’de cıbrıl biçiminde yer almakta ve 1. “Çıplak.”, 2. “Yoksul, parasız, geçim darlığı çeken.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu lakap, köyde Ahmet adlı bir kişiye kısa boylu ve yoksul olduğu için verilmiştir.

Deli: Köy ağzında normalin dışında, garip davranışlar sergileyen ve çok hareketli olan kimseler için kullanılan deli sözcüğü GTS’de 1. “Aklını yitirmiş olan, akli dengesi bozulmuş olan, mecnun.”, 2. “Coşkun, azgın (hayvan, duygu vb.)”, 3. “Davranışları aşırı ve taşkın olan (kimse), çılgın” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu lakap, köyde tavırları normalin dışında olan birisine verilmiştir.

Ecinni: Köy ağzında “sinirli, agresif” anlamında kullanılan ecinni sözcüğü DS’de “Zeki fakat çok yaramaz çocuk.”, “ecinni: cin çarpmış; cinlerle münasebeti olan kimse” ve GTS’de “Cin.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu lakap köyde sinirli bir yapıya sahip olan bir kişiye verilmiştir.

Ğabakçı: Kabak sözcüğü GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Köyde kabağı çok seven Mahir adındaki birisine bu lakap verilmiştir.

Ğadı: Köy ağzında ağırlığı olan, bilgili kişiler için kullanılan ğadı sözcüğü, kadı biçimiyle GTS’de “Tanzimata kadar her türlü davaya, Tanzimat ile Medeni Kanun arasındaki dönemde ise yalnız evlenme, boşanma, nafaka, miras davalarına bakan mahkemelerin başkanları.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu lakap, köyün bilgili ve ileri gelenlerinden Fahri adlı birisi için verilmiştir.

4. Özellik Yönüyle Başka Bir Varlığa Benzetilenler

Armut: Sözcük GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Kafası armuta benzetilen birisine bu lakap verilmiştir.

Çente: Sözcük GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Köyde eşinin peşinden her yere giden bir kadın çantaya benzetildiği için bu lakap verilmiştir.

Çöküçgüz: Lakabı oluşturan *çöküç* ve *güz* sözcükleri GTS’deki anlamlarıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Köyde minyon tipli birisi çekice benzetildiği için ona bu lakap verilmiştir.

Ğaragöcü: Köy ağzında siyaha yakın rengi olan bir mantar türünün adı olan garagöcü, sözlüklerde yer almamaktadır. Bu lakap esmer tenli olan birine verilmiştir.

Tiftik: Köy ağzında keçi tüyüne verilen ad olan tiftik sözcüğü DS’de “Karakeçinin kılları arasında bulunan yumuşak yün.” ve GTS’de “Tiftik keçisinin ince, yumuşak, parlak yünü, moher.” şeklinde tanımlanmaktadır. Köyde saçları beyaz olan birisi için bu lakap verilmiştir.

Tilki: Tilki sözcüğü GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Köyde kurnazlık yönünden tilkiye benzetilen, Yaşar adındaki uyanık birisi için verilen bir lakaptır.

5. Kişi Adının Değiştirilmesiyle Oluşanlar

Apuş: Köyde Abdullah adlı bir kişinin adından kısaltma yoluyla oluşturulmuştur.

Elos: Köyde Ali adlı bir kişinin adının değiştirilmesiyle oluşturulmuştur.

6. Mensubiyete Dayalı Lakaplar

Ğarabüzeyli: Karabüzey köyünde doğup büyüyen birisi için bu lakap verilmiştir.

Ğıruk: Köyde Ğırukgil sülalesine mensup olan birisi için bu lakap verilmiştir.

Ġurtcu: Soyadı Kurtçu olan birisi için bu lakap verilmiştir.

Güneyli: Güney adlı köyde doğup büyüyen Mehmet adlı kişiye bu lakap verilmiştir.

Kelleç_ oğ: Köyde soyadı Kelleci olan bir kişiye lakap olarak verilmiştir. Kelleci soyadının ve erkekler için kullanılan seslenme ünlemi olan oğ sözcüğünün birleşimiyle oluşmuştur.

7. Yaşanan Bir Olaydan Sonra Verilen Lakaplar

Dört: Dört sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Okul değişikliği nedeniyle öğrenci numaralarının büyük sayılardan oluştuğu bir okula geçiş yaptığında önceki okulundan kalan 4 rakamı diğerlerinin yanında çok küçük kalan birisi için bu lakap verilmiştir.

Ġatil: Katil sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Köyde kömüşlerini dövenlerle kavga eden bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Gelin: Sözcük GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Gelin olarak geldiği zamanlarda kendisine “Gelin” diye hitap edilmiş ve bu lakap zamanla kalıcı hale gelerek herkesçe kullanılmaya başlamıştır.

Hacı: Köyde hacca gitmiş kişiler için kullanılan hacı sözcüğü GTS'de de bu anlamıyla yer almaktadır. Bu lakap köyde hacca gitmiş bir kişiye verilmiştir.

İpriş: Köyde “İbrişim Örmüyorlar” adlı türküyü çok söyleyen birine bu lakap verilmiştir.

Tıkır: GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılan tıkır sözcüğü köyde sürekli ses çıkaran ayakkabı giyen bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

TERKE

1. Fiziksel Özelliklerine Göre Lakaplar

Ġoca: Köy ağzında “kocaman, iri, gösterişli ve dikkat çekici” anlamlarında kullanılan ğoca sözcüğü GTS'de de bu anlamlarıyla yer almaktadır. Köyde uzun boylu ve gösterişli bir fiziksel görünüme sahip olan Hüseyin isimli bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Akman_ ağ: Köy ağzında «beyaz, açık ten» anlamlarında kullanılan akman sözcüğü GTS'de «Bozulmamış, saf ve temiz hâlini koruyan.» şeklinde yer almaktadır. Köyde beyaz tenli olan ve kendisine «ağa» diye hitap edilen birisine lakap olarak verilmiştir.

Topal: Topal sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Yürüyüşü aksak ve dini bilgisi çok olan Ahmet adlı birisine lakap olarak verilmiştir.

Kel: Kel sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Saçının bir kısmı olmayan bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Ġoca: Köy ağzında “kocaman, iri, gösterişli ve dikkat çekici” anlamlarında kullanılan ğoca sözcüğü GTS'de de bu anlamlarıyla yer almaktadır. Köyde uzun boylu ve gösterişli bir fiziksel görünüme sahip olan Osman isimli bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Topal: Köy ağzında GTS'deki anlamıyla kullanılan topal sözcüğü köyde yürüyüşü aksayan Muharrem adlı bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Ġazuk: Köy ağzında uzun sopa anlamında kullanılan kazık sözcüğü GTS'de «Toprağa çakılmak için hazırlanmış, ucu sivri demir veya ağaç.» şeklinde tanımlanmaktadır. Köyde boyu çok uzun olan Cemal adlı kişiye lakap olarak verilmiştir.

Ġara: Köyde, Osman isimli bir kişiye esmer tenli olması nedeniyle verilen bir lakaptır.

Sarı: GTS'deki anlamıyla köy ağzında kullanılan sarı sözcüğü sarışın olan Osman adlı bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

2. Kişisel Özelliklerine Göre Lakaplar

Sakar: Köy ağzında GTS'deki anlamı «Sık sık küçük, önemsiz kazalar yapan (kimse).» ile kullanılan sakar sözcüğü köyde sürekli sakarlık yapan Ahmet adlı birine lakap olarak verilmiştir.

3. Yaşanan Bir Olaydan Sonra Verilen Lakaplar

Ġatil: Köy ağzında GTS'deki anlamıyla kullanılan katil sözcüğü, köyde adam öldüren Recep isimli birine lakap olarak verilmiştir.

AŞAĞIGÜNEY

1.Fiziksel Özelliklerine Göre Lakaplar

Ġınalı: Köy ağzında ele ve saça sürülen kırmızı renkli, toz halinde bir madde için kullanılan kına sözcüğü GTS'de de “Kına ağacının kurutulmuş yapraklarından elde edilen, saç ve elleri boyamakta

kullanılan toz.” şeklinde tanımlanmaktadır. Saçları ve kaşları kırmızı, kınalı gibi duran birisi için bu lakap verilmiştir.

Ğarğa: GTS’deki anlamıyla köy ağzında kullanılan karga sözcüğü köyde «kara kuru» olarak nitelenen esmer ve zayıf birine lakap olarak verilmiştir.

Pala: Köy ağzında bıyıkları pala biçiminde olan bir kişiye lakap olarak verilmiştir. GTS’de pala bıyık «Gür, uzun, yanaklara doğru kıvrık bıyık.» biçiminde açıklanmaktadır ve köy ağzıyla aynı kullanım alanına sahiptir.

Kór: GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılan kör sözcüğü, köyde gözlerinde sorun olan birisi için verilmiştir.

Ğambur: GTS’deki anlamıyla köy ağzında kullanılan kambur sözcüğü belinde rahatsızlık olan birine lakap olarak verilmiştir.

Ğara Malak: GTS’deki anlamlarıyla köy ağzında kullanılan sözcükler, köyde esmer tenli ve kilolu olan birine lakap olarak verilmiştir.

Yürük: Köy ağzında «yarık» anlamına gelen *yirik* sözcüğü GTS’de de aynı anlamda verilmektedir. Köyde dudağının bir kısmı yarık olan birine lakap olarak verilmiştir.

Yanuk: Yanık sözcüğü GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaktadır. Köyde bedeninin bir kısmı yanan bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

2. Kişisel Özelliklerine Göre Lakaplar

Deli: GTS’deki anlamıyla köy ağzında kullanılmaya devam eden deli sözcüğü, hareketleri normalin dışında olan Kazım adlı birine lakap olarak verilmiştir.

Deli Oğlan: Deli sözcüğü oğlan sözcüğü ile birlikte kullanıma girerek köyde hareketleri normalin dışında olan bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Tilki Oğlan: Tilki sözcüğü GTS’deki anlamıyla köy ağzında kullanılmaktadır. Oğlan sözcüğü ile birlikte sakin ve kurnaz yapısıyla dikkat çeken birisine lakap olarak verilmiştir.

Ağa: Bu lakap köyde saygı gören, hürmet edilen bir kişiye verilmiştir. Ağa sözcüğü köy ağzında ağırlığı olan kimseler için kullanılmaktadır.

Viyviy: Köy ağzında çok konuşan kişileri nitelemek üzere kullanılan viyviy sözcüğü Ayşe adında çok konuşan bir kadına lakap olarak verilmiştir.

AŞAĞIÇOBANÖZÜ

1. Fiziksel Özelliklerine Göre Lakaplar

Kel Ğarı: Kel ve karı sözcükleri GTS’deki anlamlarıyla köy ağzında kullanılmaktadır. Köyde saçları seyrek olan birine lakap olarak verilmiştir.

Ğara: Kara sözcüğü GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaktadır. Köyde esmer tenli olan Yeter adlı birine lakap olarak verilmiştir.

Ğara Fedük: Kara sözcüğü GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaktadır. Köyde esmer tenli olan ve Fedük diye çağılan Fadime adlı birine lakap olarak verilmiştir.

Kór: GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılan kör sözcüğü, köyde gözlük takan Yunus adlı birisine lakap olarak verilmiştir.

Pıtır: Köy ağzında «kısa» anlamına gelen kelime köyde boyu kısa olan birisine lakap olarak verilmiştir.

Ördek: GTS’deki anlamıyla köy ağzında kullanılan kelime köyde yürüyüşü ördeğe benzeyen birine lakap olarak verilmiştir.

2. İş ve Uğraş Kaynaklı Lakaplar

Çavuş: Kelime GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaktadır. Askerde çavuş olan birisine lakap olarak verilmiştir.

3. Kişisel Özelliklerine Göre Lakaplar

Dozar Ğarı: Kelimeler GTS’deki anlamıyla köy ağzında kullanılmaktadır. Köyde çok yüksek sesle konuşan bir kadına lakap olarak verilmiştir.

Don Lasdiği: Kelime GTS’deki anlamıyla ağızda kullanılmaktadır. Köyde çok konuşan ve lafi uzatan birine lakap olarak verilmiştir.

ŞİRİNGÜNEY

1. Fiziksel Özelliklerine Göre Lakaplar

Çilli: Çilli kelimesi GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaktadır. Köyde yüzünde çiller olan İrfan adında birine lakap olarak verilmiştir.

Ğara: Kara sözcüğü GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılmaktadır. Köyde esmer tenli olan birine lakap olarak verilmiştir.

Topal: GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılan topal sözcüğü, köyde yürüyüşü aksayan Hacer adlı birine lakap olarak verilmiştir.

Tombul Gız: Sözcükler GTS'deki anlamlarıyla ağızda kullanılmaktadır. Tombul sözcüğü kız sözcüğü ile birlikte kullanılarak köyde kilolu olan birine lakap olarak verilmiştir.

2. İş ve Uğraş Kaynaklı Lakaplar

Tavukçu Ğadın: Sözcükler GTS'deki anlamlarıyla köy ağzında kullanılmaktadır. Köyde tavukçuluk yapan bir kadına lakap olarak verilmiştir.

YUKARIGÜNEY

1. Fiziksel Özelliklerine Göre Lakaplar

Uzun Ağa: Sözcükler GTS'deki anlamıyla köy ağzında kullanılmaya devam etmektedir. Boyu uzun olan birine lakap olarak verilmiştir.

Ğara: GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılan kara sözcüğü, Mustafa isimli birine esmer tenli olması sebebiyle lakap olarak verilmiştir.

Sarı: GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılan sarı sözcüğü, köyde açık tenli olan Mehmet adlı birine lakap olarak verilmiştir.

Şişko: GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılan şişko kelimesi, köyde kilolu olan birine lakap olarak verilmiştir.

2. İş ve Uğraş Kaynaklı Lakaplar

İbici: İbi kelimesi köy ağzında «hindi» anlamında kullanılmaktadır. Köyde ibi besleyen birine lakap olarak verilmiştir.

3. Kişisel Özelliklerine Göre Lakaplar

Şeytan Ğarı: Lakabı oluşturan sözcükler GTS'deki anlamlarıyla ağızda kullanılmaya devam etmektedir. Köyde uyanık, gözü açık birisine lakap olarak verilmiştir.

Etli: Köy ağzında «kilolu» anlamında kullanılan etli sözcüğü GTS'de «Eti çok olan.», «Dolgun, kalın.» şeklinde tanımlanmaktadır. Köyde kilosu fazla olan Emine adlı biri için bu lakap verilmiştir.

4. Mensubiyete Dayalı Lakaplar

Araç'ın Ğızı: Köye, Araç adlı ilçeden gelen birine bu lakap verilmiştir.

YUKARIÇOBANÖZÜ

1. Fiziksel Özelliklerine Göre Lakaplar

Ğoca: Köy ağzında «kocaman, iri, gösterişli ve dikkat çekici» anlamlarında kullanılan ğoca (<koca) sözcüğü GTS'de de bu anlamlarıyla yer almaktadır. Köyde uzun boylu ve gösterişli bir fiziksel görünüme sahip olan Osman isimli bir kişiye lakap olarak verilmiştir.

Ğara: Bu lakap köyde körükçülük yapan Mehmet isimli birine lakap olarak verilmiştir.

2. Kişisel Özelliklerine Göre Lakaplar

Ağa: Köyde saygın ve ağırlığı olan Ömer isimli birine lakap olarak verilmiştir.

3. Yaşanan Bir Olaydan Sonra Verilen Lakaplar

Ballı: GTS'deki anlamıyla ağızda kullanılan kelime, misafirlikte «ballı gave içerin» diyen birine lakap olarak verilmiştir.

Sonuç. Kırsal kesimdeki insanların birbirleriyle olan yakın ilişkisi, birbirilerini gözlemlemelerine yol açmış ve böylelikle lakaplar ortaya çıkmıştır. Dış, görünüşleri, karakteristik özellikleri gibi birtakım etkenler lakapların verilmesine zemin hazırlamıştır. Lakap verme işlemi sıkı bir ilişki gerektirdiği için bu durum köy kültüründeki sosyal ilişkilerin fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu lakapların bir süre sonra kişi adlarının işlevini gördüğü, gösteren ve gösterilen arasındaki nedensizliğin oluşmaya başladığı görülmektedir. Lakap verme işleminde gerçekleşen dilsel düşünce sistemi de bölgenin dil kullanım özelliklerini gözler önüne sermektedir. Bu durum dil ile

kültür ilişkisini yansıtmaktadır. Lakapların veriliş nedenine bakıldığında çoğunlukla fiziksel özelliklere göre lakap verildiği görülmektedir. Bölge insanının genellikle görünüş odaklı dilsel düşünme sistemi geliştirdiği ve bu merkezde lakaplar ürettiği göze çarpmaktadır. Lakap verilirken uygulanan bir diğer dilsel işlem ise kelime türetimidir. Sözcük kök veya gövdesine çeşitli ekler getirilerek kişinin özelliklerini yansıtır lakaplar verilmiştir. Bu da bölge insanın sözcük yapım geleneği hakkında örnekler sunmaktadır.

Kaynakça:

1. Acar E (2012) Kastamonu ve yöresi ağızları. Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Edirne.
2. Akar A (2016) Sosyal bilimlerin veri kaynağı olarak ağızlar. Gazi Akademik Bakış 10.19: 169-182.
3. Akar A (2019) Düşünen Türkçe (Ötüken Neşriyat, İstanbul).
4. Aksan D (1980) Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 2 (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
5. Aksan D (1982) Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 3 (Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara).
6. Aksan D (2004) Türkçenin Sözvarlığı (Engin Yayınevi, Ankara).
7. Boyraz Ş (1998) Lakaplar konusunda bazı dikkatler ve bir yöre örneği. Türklük Bilimi Araştırmaları 7: 107- 138.
8. Demir N (2009) Ağız dokümantasyonu niçin gereklidir? Türkiye Türkçesi Ağızları Çalıştayı Bildirileri 183-191.
9. Demirci ÜÖ (2014) Ardahan'ın Hanak ilçesinde kullanılan lakaplar. Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi 1-1.
10. Gülensoy T (2011) Anlamları kötü Türk kişi adları. Journal of Dil Arastirmalari 8
11. Karahan L (2009) Türkçede dinî anlamlı bazı kişi adlarını ekle değiştirme geleneği. Dil Araştırmaları 4.4: 17-24.
12. Karahan L (2011) Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması (TDK Yayınları, Ankara).
13. Karpuz HÖ (2006) Buldan ilçesinde kişi adları. Buldan Sempozyumu.
14. Özkan N (2016) Adlandırma yöntemi olarak lakaplar ve Büyükkışla'daki örnekleri. Birinci Uluslararası Bozok Sempozyumu Bildiri Kitabı 5-7.
15. Şişman RŞ (2018) Kişi adları üzerine dilbilimsel çalışma (Ulupamir Mahallesi örneği) Electronic Turkish Studies 13.5.

UDC 811.51'373.422

CODEX CUMANICUS'TA ZIT ANLAMLI KELİMELEİN ANLAM VE ÜSLUP BAKIMINDAN İNCELENMESİ

İmanyar Guliyev

Filoloji Bilimler Doktoru (PhD)

Nesimi Adına Dilçilik Enstitüsü

Bakü, Azərbaycan Cumhuriyeti

e-posta: imanyarquliyev@gmail.com

orcid id: 0009-0004-8259-1621

Abstract. This article examines the semantic and stylistic features of antonyms used in *Codex Cumanicus*. It is emphasized that the Kipchak language has a rich antonym system, and the significance of these words in lexicology, language teaching, and literary style is highlighted. The research demonstrates that antonyms in *Codex Cumanicus* are used in two main contexts: 1. Lexicographical

context – The structured presentation of antonyms in the dictionary compilation process and their use as a language teaching method. 2. Literary text context – Particularly in riddles, where antonyms help convey thoughts in a more descriptive, clear, and detailed manner.

The article also explores how opposing concepts are structured in religious texts, how the stylistic potential of antonyms is utilized in riddles, and the role of contrasts in forming descriptions. As a result, it is concluded that antonyms in *Codex Cumanicus* do not merely establish lexical opposition, but also play a significant role as stylistic devices. This research employs semantic analysis, descriptive method, comparative analysis, and contextual analysis.

Keywords: Antonyms, *Codex Cumanicus*, Kipchak language, Lexicology, Stylistics, Riddles, Religious texts.

Giriş

İnsan düşüncesinde karşıt kavramlar önemli bir yer tuttuğundan, doğal olarak dil de bunu sözcüklerle ifade etmektedir. "Biçimsel olarak farklılık gösteren, ancak anlam bakımından birbirine karşıt olan kelimeler" [7, s. 672], dilin temel unsurlarından biri olup zıtlık ilişkilerini yansıtmaktadır. Zıt anlamlı kelimeler yalnızca dilbilimsel araştırmaların değil, aynı zamanda edebiyat, bilişsel dilbilim ve çocukların dil öğrenimi gibi çeşitli alanların da inceleme konusu olmakta, günlük yaşamda ise aktif olarak kullanılmaktadır. İnsanlar zıt anlamlı kelimeleri konuşma dilinde günlük esprilerden en trajik olayların anlatımına kadar doğal, spontane bir şekilde kullanmaktadır. "Zıt anlamlı kelimeler, ikili karşıtlığı tüm iletişim biçimlerinde, hem resmî olmayan, hem de standart dilde ifade etmek için kullanılır" [3, s. 705].

Sonuç olarak, birçok nesne, kavram ve anlayışın karşıt kutuplara sahip olması, bu kutupların dilde ifade edilmesini sağlayarak zıt anlamlı kelimeleri ortaya çıkarmaktadır. Ama her nesne ve olgu karşıt bir anlama sahip olmadığından, zıt anlamlı kelimelerin kapsam alanı sınırlı kalmaktadır. K.Ahanov'a göre, dilde genellikle niteleyici kelimelerde karşıt anlamlılık gözlemlenmektedir: "*Nasıl her sözün eş anlamlısı yoksa, karşıt anlamlısı da olmayabilir. Mesela, kıyım "giyim", depter "defter", karlıgaş "kırlangıç" sözlerinin karşıt anlamlısının bulunması mümkün değildir. Dillerde genellikle vasıf bildiren sözlerde karşıt anlamlılık görülür. Mesela, aşşı "tuzlu" sözünün karşıtı tuşşı "tuzsuz" sözüdür. Karşıt anlamlılık daha çok vasıf bildiren sözlerle görüldüğü için, eş anlamlılara ve çok anlamlılara göre dillerdeki yayılımı daha dardır*" [1, s. 129].

Dilde zıt anlamlı kelimeler dört temel amaca hizmet etmektedir: 1. Dilbilimde, özellikle sözlükbilimde, kelimelerin anlamını daha net açıklamaya yardımcı olur. İki dilli və çok dilli sözlüklerde olduğu gibi *Codex Cumanicus*'ta ("Kodeks") da bazı kelimelerin anlamlarının açıklanmasında zıt anlamlı kelime kullanımına rastlanmaktadır. 2. Zıt anlamlı kelimeler, söz kökenlerine karşıt anlamlı eklerin eklenmesiyle aynı kökten türeyen zıt anlamlı kelime çiftlerinin oluşmasına yol açar ve bu da nihayetinde söz varlığının zenginleşmesini sağlar. 3. Edebi eserlerde olaylar arasındaki tezatların verilmesinde zıt anlamlı kelimeler geniş çapta kullanılır. Zıt anlamlı kelimelerin temel işlevlerinden biri, metnin anlatım olanaklarını genişletmek, fikri güçlendirmek ve kontrast oluşturmaktır. 4. Dil öğretiminde sözlerin karşıt kutuplarıyla öğretilmesinde kullanılır. J.Thomai, buna bir amaç daha eklemektedir: "Zıt anlamlı kelimeler siyasi broşürlerde, mizahi ve satirik yazılarda kullanılır ve toplumsal ortamları karakterize etmek işlevi görür" [3, s. 704].

Sözlüklerin düzenlenmesi sırasında kelimelerin açıklanmasında ve dil öğretiminde zıt anlamlı kelimeler yaygın olarak kullanılmaktadır. Hatta birçok dilde zıt anlamlı kelime sözlükleri de oluşturulmaktadır. Bu sözlükler, çoğunlukla eğitim materyali olarak tasarlanmaktadır. Kıpçak sözlüğü olan *Codex Cumanicus*'un yazılma amaçlarından biri de yabancılara Kıpçak dilini öğretmek olmuştur. "13. yüzyılın sonları ile 14. yüzyılın ortalarında, Karadeniz'in kuzeyindeki bir Kıpçak şehrinde yazıldığı tahmin edilen *Codex Cumanicus*, günümüze ulaşan en değerli Kıpçak eserlerinden biridir. 'Kumanların, yani Kıpçakların kitabı' anlamına gelen bu eser, günümüze ulaşan Gotik alfabeyle yazılmış ilk Türk yazılı anıtidir. Eser iki bölümden oluşmaktadır: 1. İtalyan bölümü: İtalyanca-Farsça-Kıpçakça sözlükten oluşur. 2. Alman bölümü: Büyük ölçüde İncil ve kısmen Tevrat çevirilerinden, Hristiyanlığa ait ilahilerden, Kuman dilinde nota ile yazılmış bir dini ilahiden, Kuman folkloruna ait

47 bilmecedden ve birkaç atasözünden, Latince-Kıpçakça ve Kıpçakça-Almanca sözlüklerden oluşmaktadır" [6, s. 13-14].

"Kodeks"'in Latince sütununun karşılığı olarak verilen Kıpçak sütununda, anlamın daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla bir çok zıt anlamlı kelimeler ardışık yazılmıştır. "Kodeks"'in dilinde isim ve fiil kategorisi zıt anlamlı kelimeler açısından oldukça zengindir. Bu durum, Kıpçak dilinin söz varlığı ve yapısı hakkında kapsamlı bir izlenim sunmaktadır. Aşağıda, Kodeks'te yer alan zıt anlamlı kelimeler isimler ve fiiller başlıkları altında sunulmuştur:

İsimler

Abuşka (örnekler M.Argunşah ve G.Günerin *Codex Cumanicus* eserinden (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2022, 882 s.) aktarılmıştır.) "yaşlı, ihtiyar" [38v] – *İgit* "genç, yiğit" [lat. *luuenis*, far. *cowān*, 38v]; *Artux* "fazla, artık" [62r] – *Eksik* "eksik, az" [31v]; *Neçe biz anıy buyruxun tutarbiz ne artux ne eskik* (*Biz onun emrine fazlasız, eksiksiz uyarız.*) [62r]; *Açuv* "üzüntü, keder" [70r] – *Sövünç* "sevinç" [70r]; *Sövünçge açuvıy töndi* (*Üzüntün sevince döndü.*) [70r]; *Boş* "boş" [29r] – *Tolu* "dolu" [32r]; *Çiğ* "çiğ, pişmemiş" [37v] – *Bişi* "pişmiş" [37v]; *Emdiden arı* "bundan sonra" [30r] – *Eñ burun* "ilk, önce" [31v]; *Katı* "sert, katı" [39v] – *Yımışak* "yumuşak" [39r]; *Oñlu* "sağ tarafta olan" – *Sollu* "sol tarafta olan"; *Oñlu-sollu ayırgan* (*Sağa-sola ayrıldı.*) [60v]; *Körklü* "güzel, süslü" [38v] – *Çirkin* "çirkin, kötü görünümlü" [49v]; *Seyrek* "seyrek, aralıklı" [37v] – *Sık* "sık, yoğun" [37v]; *Teli* [49v] // *Akmak* [49v] "akılsız, aptal" – *Akıllı* "akıllı, zeki" [49v]; *Tümek* [30r] // *Unamas* [57r] "küt, keskin olmayan" – *Yiti* "keskin, sivri" [57r] – *Sürü* "sivri, uçlu"; 30r'de *sürü* ve *tümek*, 57r'de *yiti* ve *unamas* sözcükleri zıt anlamlı olarak ardışık verilmiştir. *Sürü* sözcüğünün Almanca karşılığı *spicze*, *tümek* ve *unamas* sözcüklerinin Latince karşılığı *stump*, *yiti* sözcüğünün Latince karşılığı ise *scharf* sözcüğüdür.

Tözümüülü "yumuşak huylu, sakin" [49v] – *Tumişmış* "kötü huylu" [50r]; *Taban* "taban, ayak" – *Tebe* "baş, tepe" *Tabanından tebesine degri heç bütün yox edi teni, barça yaraydı* (*Ayağından başına kadar bedeninde hiç sağlam yer yoktu, her yeri yara idi*) [63r]; *Uzun-uzun* – *Kısqa-kısqa*. *Uzun uzun sırgalak, // uçuna deyri sırgalak; // kısqa-kısqa sırgalak, // k[ı]rına deyri sırgalak. / Ol, bıçaq bilə[v]* (*Uzun uzun kaygan // ucuna kadar kaygan // Kısa kısa kaygan // Kenarına kadar kaygan / O bıçakla bileyicidir.*) [60v]; *Ulu* "büyük, kibirli" [50r] *Anda ulu çeri köründi* (*Orada büyük bir ordu göründü.*) [61v] – *Kiçi* "küçük" [35v]; *Yırgak* "uzak" [53r] – *Yavox* "yakın" [32r]; *Yakşı* "iyi, güzel" [30r] – *Yaman* "kötü" [31v]; *Yakşı kılı* "iyi, güzel" [30r] – *Yaman kılı* "kötü, fena" [31v]; *Yalğan* "yalan" [66v] – *Tüz* "doğru, hakikat" [12v]; *Yogar* "yukarı" – *Küyür* "aşağı" [60v] *Yogartın kelgen ne kiyyik?* (*Yukarıdan gelen hangi vahşi hayvan?*) *Küyürtin kelgen ne kiyyik?* (*Aşağıdan gelen hangi vahşi hayvan?*) [60v]. Bu örnek, nispeten büyük hacimli bir bilmece içerisinde verilmiştir ve görüldüğü gibi, karşıt anlamlı kelimeler düşüncenin tezatlı yapı içinde ifade edilmesine hizmet etmektedir.

Fiiller

Biysin "aşağılamak" [81r] – *Algışla* "meth etmek, övmek, yüceltmek". *Teñri öz kensi algışlar* (*Tanrı doğrudan kendisi kutsar, yüceltir*) [71r]; *İl* [58r] // *Yapsarla* "bağlamak"; *Ağaç yapsarlarmən* (*Ağacı birbirine bağlarım*) [58r] – *Seşer* "bağını açmak" [10r]; *Arın* "temizlenmek" – *Yazık et* "günah işlemek" [61r]. *Yazuklı kişi, kim tilər kensi yazuxın aytmə, neçik Teñri tiler daqı, seniñ canı[η] arıngay* (*Günahkâr insan kendi günahlarını itiraf etmek isterse, - Tanrı dilerse, ruhunu temizler.*) [63r]; "Kodeks"'te *Çırma* "dola(n)mak, sarınmak" – *Yaz* "açmak, çözmek" zıt anlamlı kelimeleri alt alta verilmiştir:

Çırmaluptur (Dolanıyor, sarınıyor.)

Yazluptur (Açılıyor, çözülüyor (karışık bir şey)) [56r];

Yarılgqa "merhamet etmek". *Ave, kimniñ kurbanını // yavlı körüp yarılgadı* (*Selam, kimin kurbanını // yağlı görüp merhamet etti*) [69v] – *Art* "zulmetmek" [far. *zulum mēkundəm*; 25v]; *Kötür* "kaldırmak, yükseltmek" – *Endir* "indirmek". *Tərazüdək bir başını endirip birini kötürdi* (*Terazinin bir başını indirip diğerini kaldırdı.*) [74r]. Görüldüğü gibi "götürmek" anlamına da gelen *kötür* fiili burada olaydaki karşıtlığı vurgulamak için "indirmek" fiili ile zıt anlamlı çift olarak kullanılmıştır.

Üpsün [24r] "hatırlamak" – *Unut* "unutmak" [19r]; *Agın* "çıkma, yükselmek" [3r]; *Kökgə agıngan* *Yesusga övdü teydi* (*Göğe yükselen İsa'ya övgü yükseldi.*) [73r] – *En* "inmek, düşmek" [9v] *Bizim*

oñımız üçün kökdən enip (Bizim kurtuluşumuz için gökten inip) [74v/7]. İlk örnekte mecazilik bulunsa da, gerçek anlamı açısından bu iki kelime karşıt kutupları temsil etmektedir. *Tog-* "doğmak" [19r] – *Öl-* "ölmek". *Öz bavursakın Yesusnı: // bizni tirgizmekge öldi.* (Sevgili İsan // Bizi diriltmek için öldü.) [71v] – *Xovar-* "ölmek, yok olmak" [81v, II s./20]; *öldür-* "öldürmek". *Kristusnu tuttılar, kınadılar dağı öldürttilər* (İsa'yı yakaladılar, işkence ettiler ve öldürdüler) [63v] – *Tirgiz-* "diriltmek" [71v]; *Soxran-* "üzülmek, yas tutmak". *Ol: atası soxrangandır* (O, yas tutan babasıdır) [60v] – *Sövin-* "sevinmek". *Dagı kaçan sen sövinseñ anıñ üçün, kaysın[ı] Teñri söver* (Eğer onun için sevinirsen, Tanrı'yı sevmezsin!) [62r].

Kodeks'te zıt anlamlı kelimeler iki biçimde karşımıza çıkmaktadır: 1. Sözlükte verilen kelimelerin karşıt anlamlılarıyla paralel öğretilmesi: Derleyicinin dil öğretme metodu olarak zıt anlamlı kelimeleri peş peşe sunması. 2. Edebi ve dini metinlerde (bilmece, nazım ve nesir çeviri metinleri) karşıtlığın güçlendirilmesi: İlk nokta, sözlüğün hazırlanması ile ilgilidir ve bilinçli bir şekilde kullanılan bir yöntemdir. İkinci nokta ise özellikle bilmece, Türk düşüncesinin dilde ifadesi, olaylara yaklaşım tarzının doğal bir yansıması olarak görülmektedir. Genel olarak, Kodeks'te dil öğretme yöntemi olarak zıt anlamlı kelimelerden geniş şekilde yararlanılmıştır.

Örneğin, 35r sayfasında verilmiş 25 kelimenin neredeyse tamamı ardışık olarak sıralanmış zıt anlamlı kelime çiftlerinden oluşmaktadır. Benzer şekilde, 58r sayfasının birinci sütununda, derleyicinin karşıt anlamlı kelimeleri art arda düzenlediği görülmektedir. Bu durum, dil öğretiminde bilinçli bir şekilde uygulanan bir yöntem olarak dikkat çekmektedir [2, s. 272].

	íangandæ	úachynde	<i>uyanganda</i>	uyananda
25	[v>u]ívy midir oíoumídeř	ſchlœft he oder wacht he	<i>uyuvמידر</i> <i>oyovמידر</i>	uykuda mı uyanık mı
	kalıñ	dychkt	<i>kalıñ</i>	kalın
	ioga	dunne.	<i>yoga</i>	ince
	iege	breyt.	<i>yeke</i>	büyük
	ínçkæ	ſmal.	<i>inçke</i>	küçük
30	keñ	wyt.	<i>keñ</i>	geniş,
	tar	enge.	<i>tar</i>	dar
	tereñ	tief.	<i>teriñ</i>	derin
	ſay	ſiechte.	<i>say</i>	sığ
	beík	hoch.	<i>be[y]ik</i>	yüksek, yüce
35	juuz	nedir.	<i>yu[v]uz</i>	alçak, çukur
	[j]elu	warm.	<i>yılu</i>	sıcak
	ſereón	k[u>v]le.	<i>sere[v]ün</i>	serin
	sísípdír kobopt ^{ur}	czu ſwollen	<i>şışıptır</i> <i>köböptür</i>	şişmiş, kabarmış, kabarıb
	[j]alañaç nakt		<i>yalañaç</i>	çıplak
40	kebermís	gecleyt [...]	<i>kəbərmiş</i>	elbiseli, giyinmiş

Görüldüğü gibi, Kodeks'in orijinalında bu şekilde sıralanan kelimelerin neredeyse tamamı nitelik bildiren zıt anlamlı sözcüklerdir. İki örnek insanlara aittir, diğerlerinin tümü ise cansız nesnelerin zıt kutuplarını ifade eder.

2. Kodeks'te Zıt Anlamlı Kelimeler Üzerine Kurulu Bilmece. Bazı bilmece zıt anlamlılık üzerine kurulmuş olup, bunlar Kıpçak dilinin üslup olanaklarına dair değerli örnekler sunmaktadır.

Örneğin:

Al paçalı, yabovli,

Altun başlı, çokmarlı.

Ol, turnadır.

"Al paçalı, uzun tüylü

Altın başlı, topuzlu

O, turnadır" [60 r].

Bu örnekte tasvir edilen figürün farklı yönleri – "*Al paçalı*" (ayak kısmı) ve "*Altun başlı*" (baş kısmı) – mecazi anlamda turnanın vücut yapısının iki farklı tarafını vurgulamaktadır. Böylece bütün tasvir, iki zıt kutba bölünerek okuyucunun dikkati bu iki tezat detay arasında oluşan bütünlüğe yönlendirilir. Bu tür edebi yaklaşım, görsel betimlemeyi güçlendirir ve sanatsal ifadenin ahengini artırır. Turnanın üst ve alt kısımları arasında kurulan bu zıtlık, tam anlamıyla bir karşıtlıktan ziyade, şiirsel anlatımı daha canlı ve imgesel hale getirmek amacına hizmet etmektedir.

Başka bir örneğe bakalım:

Sende, mende yox,

Señir tavda yox,

Ütlü tašta yox,

Kıpçakta yox.

Ol, kuş süt[i]dir.

"Sende, bende yok,

Ulu dağda yok,

Delikli tašta yok,

Ağaç kovuğunda yok.

O, kuş sütüdür." [60r]

Bu örnekte zıt anlamlı kelimelerin üslup olanakları, karşıtlık ve eksiklik ilkesi üzerine kurulmuştur. "*Señir tavda yox*" (ulu dağda yok) ve "*Ütlü tašta yox*" (delikli tašta yok) gibi ifadeler aracılığıyla mevcut olmayan, elde edilmesi zor veya imkânsız bir şey tasvir edilmektedir. *Señir tavda yox* ↔ *Ütlü tašta yox*. Şurada *ulu dağ* ve *delikli taş* mekânsal açıdan farklı ve zıt özelliklere sahiptir. Ulu dağ, bütünlük ve sağlamlık sembolü iken, delikli taş parçalanmayı ve boşluğu ifade eder. Bu iki farklı kavramın aynı cümlede kullanılması, zıt anlamlı kelimelerin yaratıcı bir şekilde kullanımını göstermektedir.

Bu örnekte antonimler doğrudan karşılaştırılmamakla birlikte, mekân ve doğa unsurları arasında bir zıtlık kurarak şiirsel ifadenin etkisini artırmaktadır. Şurada zıt anlamlı kelimeler anlam karşıtlığı yaratmaktan çok, ifadenin estetik yönünü ve imgelerini güçlendirmek için kullanılmaktadır. Aynı zamanda "dağda, tašta yani her yerde bulunmayan bir şey" imgesini şiirsel bir şekilde sunmaktadır.

Başka bir bilmece:

Bir uçu kış kışlar,

Bir uçu yay yaylar.

Ol, sırıx.

"Bir ucu kış kışlar,

Bir ucu yay yaylar.

O, çadır direğidir" [60v].

Sırıx – Çadırın veya kulübelerin üst kısmı aşırı ağırlaştığında, güçlü rüzgâr estiğinde, yağmur ve kar yağdığında çadırın ortasında dikey şekilde konumlandırılan, çatallı uzun bir direk [5, s. 84]. Bilmecede çadırın üst kısmında kışın soğuğunun, alt kısmında ise yazın sıcaklığının hissedilmesi

anlatılmaktadır. Burada *kış* ve *yaz*, hem sözlük anlamı açısından karşıt olarak verilmekte hem de bilmecenin içeriğine uygun mecaziliği artırmaktadır.

Salp keşim

Sansız oxum.

Ol, kök bile yulduzdır.

"Sarkık sadak,

Sayısız okum.

O, gökyüzü ve yıldızlardır."

Burada *keş* (ok) ve *salp* (sayısız) karşılaştırılarak gökyüzünün estetik bir tasviri yapılmaktadır. G.Güner, *salp* kelimesini sayısızlık zıtlığını göstermek için tekil biçimde çevirmiştir [4, s. 92].

Bu bilmeceler, zıt anlamlı kelimelerin yalnızca leksik karşıtlık oluşturmakla kalmayıp, aynı zamanda edebi ifadeyi güçlendirmek ve düşüncenin daha yaratıcı bir şekilde aktarılmasını sağlamak amacıyla kullanıldığını göstermektedir.

3. Kodeks'te Dini Metinlerde Zıt Anlamlı Kelimelerin Kullanımı. İncil çevirilerinde, **orijinali yabancı dilde olan metinlerde** ifadenin daha etkili ve dramatik sunulması **için**, karşıt dini kavramları (günahı saklamak – itiraf etmek, sevap – günah, Tanrı – şeytan) zıtlıkla vurgulamak ve insanları dine teşvik etmek **amacıyla** zıt anlamlı kelimelerden **yararlanılmıştır**.

Örneğin:

Ayt- "söylemek, itiraf etmek" – Yaşır- "gizlemek, saklamak". *Kim öz yazuxın yaşırsa, alay biliniz, kim ol Teñri yoluna anıqlanmaz. Kim kensi yazuxın aytsa, aytxanda soñra koysa, Teñri anı yarı[l]ğağay* "Kim suçunu gizlerse, bilin ki, o, Tanrı yoluna hazır olamaz. Kim günahını itiraf ederse, itiraf ettikten sonra ondan vazgeçerse, Tanrı onu bağışlar" [62v]. *Anıñ üçün yakşı keñeşiniz köñlüniz bile, eger daqı bar isə yazuxunuz. Aytnız, yaşırmanız!* "Bu yüzden kalbinizle iyi istişare edin ve tüm günahlarınızı itiraf edin, gizlemeyin!" [63r] Bu örneklerde zıt anlamlı kelimeler, içeriğin karşıt kutuplarını vurgulamak ve ifadenin etkisini artırmak amacıyla kullanılmıştır. Ayt- (söylemek, itiraf etmek) ve yaşır- (gizlemek, saklamak) fiilleri burada yalnızca sözcüksel olarak değil, dini ve manevi anlamlar içerecek şekilde kullanılmıştır. Özellikle ikinci örnekte, zıt anlamlı kelimelerden biri (gizlemek) olumsuz ekle kullanılarak karşıtlık oluşturma ötesinde, ifadenin etkisini daha da güçlendirmiş ve sözün duygusal tonunu artırmıştır.

Sonuç

Sonuç olarak, zıt anlamlı kelimeler günlük iletişimin, yazılı ve sözlü dilin ayrılmaz bir parçasıdır. Yukarıda verilen örnekler göstermektedir ki, folklor eserlerinde zıt anlamlı kelimeler daha canlı ve renkli bir anlatım sağlamaktadır; bazen doğrudan karşıtlık yaratmak için, bazen de düşüncenin görselleştirilmesine ve detaylandırılmasına hizmet etmektedir. Çeviri metinlerde, özellikle dini içerikli metinlerde karşıt dini kavramların vurgulanması, iyi ile kötünün karşı karşıya getirilmesi gibi durumlarda zıt anlamlı kelimelere sıkça başvurulmaktadır. Bununla birlikte, sözlükbilim geleneği açısından da zıt anlamlı kelimeler Kodeks'te yararlı bir yöntem olarak çokça kullanılmıştır. Zıt anlamlı kelimeler, söz varlığı içindeki önemli konumlarının yanı sıra, pedagojik ve metodolojik açıdan da dikkate değer bir unsur olarak öne çıkmaktadır. İkinci dili öğrenenler için zıt anlamlı kelimelerin kullanımı, kelime hazinesinin genişletilmesi ve sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin kavranması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda, çağdaş dil öğretiminde temel alınan "Zıt anlamlı kelimeler ikinci dilin öğrenilmesinde etkili bir araçtır" [3, s. 703] ilkesi, Codex Cumanicus örneğinde zaten 13. yüzyılda doğrulanmış bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca, zıt anlamlı kelimeler, metnin ifade gücünü artırarak semantik yapısını daha dinamik ve etkileyici hale getirir. Özellikle edebi metinlerde, zıt anlamlı kelimeler aracılığıyla düşüncenin vurgulanması, anlam kontrastının oluşturulması ve karakter tasvirlerinin daha etkili bir biçimde sunulması mümkün olmaktadır.

Bilmeceler, şiirler ve aforizmalarda zıt anlamlı kelimeler, okuyucuya veya dinleyiciye derin anlam katmanlarına ulaşma, tasvirlerdeki mecazları kavrama ve düşünsel bir sorgulama sürecine girme imkânı sunar.

Sonuç olarak, Codex Cumanicus'ta kullanılan zıt anlamlı kelimeler, dönemin Kıpçak dilinin yapısının ardında yatan Türk düşünce sistemini, üslup olanaklarını ve sanatsal anlatım biçimlerini gözler önüne sermektedir. Bu eserde sunulan zıt anlamlı kelimeler, dilin bu alandaki gelişmişliğini ve zenginliğini ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda ödünç kelimelerin de zıt anlamlı kelime çiftleri oluşturacak şekilde benimsendiğini göstermektedir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

1. Ahanov, K. Dil biliminin esasları. Akt. Murat Ceritoğlu. Türk Dili Kurumu Yayınları, Ankara 2013, 464 s.
2. Argunşah, M. Güner, G. Codex Cumanicus. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2022, 882 s.
3. Gjergo, E.S., Delija, S. The Role and Function of the Antonyms in Language / Mediterranean Journal of Social Sciences MCSEER Publishing, Rome-Italy Vol 5 No 16 July 2014. pp. 703-705
4. Güner, G. Kuman Bilmeceleri Üzerine Notlar. İstanbul: Kesit Yayınları, – 2016. – 168 s.
5. Гаркавец, А. Codex Cumanicus. III. Транскрипция и пословный перевод. Алматы: Баур, 2015, 316 с.
6. Guliyev, İ. Codex Cumanicus” ve kuman dilinin leksikası. Bakı: Elm ve tehsil, 2023, 2083
7. Müasir Azərbaycan dili. (kollektiv. baş ed. N.Məmmədli) Bakı: “Zerdabi nəşr” MMC, 2022, 1152 s.

UDC 396(=512.165)(478-29)

GAGAUZ TÜRKLERİNDE VE MOLDOVA'DA TÜRK KADINININ YERİ

Karanfil Güllü

Doctor, Lector Universitar

Komrat Devlet Üniversitesi

e-mail: gullukaranfil@hotmail.com

orcid id: 0000-0002-8045-7822

Abstract. The majority of Gagauz Turks live in Gagauzia, a cultural-autonomous region in the south of Moldova, recognized by Moldova in 1994. Gagauz, like other Turks, have a patriarchal family structure. In other words, their family structure and ties are not much different from other Turks. However, time, globalization, geopolitical situation have eroded the family structure and the place of women in each Turkish society to different degrees. The power of attrition is related to how the society lives. The Gagauz family, on the other hand, with its old customs and traditions, existed steadily until the 1990s, but today some of these family traditions have undergone changes.

Keywords: gagauz, Moldova, women, family.

Gagauz Türklerinin büyük bir bölümü, Moldova'nın güneyinde yer alan ve 1994 yılında Moldova tarafından da tanınmış *Gagauz Yeri* adlı kültürel-otonom bölgede yaşamaktadırlar. Gagauzların sayısı Moldova nüfusunun % 4,5 oluşturmaktadır. Gagauzlar, çok eski zamanlardan beri Ukrayna'da, Bulgaristan'da ve Yunanistan'da da yaşamaktadırlar. Son zamanlarda Moldova'dan göç nedeniyle Rusya'da da Gagauzların sayısı hızla artmaktadır. 1994 yılından itibaren ise, Gagauzların özerk bir kültürel otonomisi vardır. Tarihe göz gezdirsek, Gagauz Türkleri Balkanlarda, Karadeniz kıyısına yakın Deliorman, Dobruca, bugünkü Ukrayna topraklarında yaşamışlardır. Uzun süre Gagauz Türkleri, Osmanlı Devleti içinde Türk (Müslüman), Rum, Ulah, Bulgar toplumları ile birlikte bazen ayrı bazen de aynı köylerde yaşamışlardır. Doğal olarak din,

gelenek vs. unsurlar Gagauzları da etkilemiştir. Gagauzlar, Ortodoks Hristiyan dinine tapan bir halk olsalar da bir sıra Müslüman geleneklerini benimsemiş ve bugün de yaşatmaktadırlar.

Gagauzlar da diğer Türkler gibi ataerkil bir aile yapısına sahiptirler. Yani aile yapısı ve bağları diğer Türklerden pek de farklı değildir. Ancak zaman, küreselleşme, jeopolitik durum; her Türk toplumunun aile yapısını, kadının yeri farklı derecelerde yıpratmıştır. Yıpranma gücü toplumun nasıl yaşadığıyla ilintilidir. Gagauz ailesi ise eski adet ve gelenekleri ile 1990'lı yıllara kadar sabit bir şekilde var olmuştur; fakat günümüzde bu aile geleneklerinin bazıları değişikliklere uğramıştır. Gagauz kadını diğer Türk kadınlarında da olduğu gibi bin bir zorluk çekmiştir. Eski zamanlarda Türk kadını eşinin yanında at sırtında ava gitmiş, evini düşmandan korumuş, anne olmuş, kültürel mirasını yaşatmıştır. Zaman gelmiş küçümsenmiş, hor görülmüş, sömürülmüştür. Din ve zaman da bu konuya kendi izini bırakmıştır. Mesela, arsa ve diğer gayrimenkuller, erkek üzerinden miras alınmıştır. Kaynana, kaynata yanında gelinin söz hakkı yoktu, onların yanında çocuğunu sevemez, ona söz söyleyemez durumundaydı. Sokağa tek çıkamaz, eşyle yürürken bir adım geride gitmeliydi. Boşanma şiddetle kınanırdı. Zorla evlendirme geleneği de 1950. yıllara kadar vardı. Kadının pasaportu yoktu ve adı, soyadı eşinin pasaportuna kayıt ediliyordu. Kadınların içinden eğitilmiş kadın yok derecesindeydi. Böylece 1940. yıllara kadar kadın evinde oturmuş, çocuklarını büyütmiş, halı dokumuş, dokuduğu kumaştan aile fertlerine elbiseler dikmiştir.

Gagauz Türkleri 18. yüzyıla kadar Osmanlı devletinde, Türk-Rus savaşları zamanında Ruslar tarafından Besarabya'ya göç ettirildikten sonra Rusya devletinde, 1918-1944 yıllarında Romanya Krallığı'nda ve daha sonra Sovyetler Birliği'nde yaşamışlardır; 1990 yılından itibaren de bağımsız Moldova ülkesinde yaşamaya başlamışlardır. Öylece çeşitli devletler içinde azınlık olarak yaşamış, içe kapanık oldukları için ta Sovyetler Birliğine girene kadar Gagauzlara has olan özü korumuşlardır. Sovyetler Birliği'nin iyi ve kötü tarafları olmuştur. İyi tarafları kadının seçme ve seçilme hakkı vardı, eğitim zorunlu kılındı, kıyafet inkılabı yapıldı (başlarını siyah örten kadınlar başörtüsü önce açık renk oldu, sonra da çıkarttırıldı). Bununla beraber açlık, sürgün, kolhozlaşma sırasında Gagauz Türklerinin sayısı 45-50% azaldı.

Sovyetler zamanında her bir kadın çalışmak zorunda kaldı. Eğitilmiş kişi olmayınca köylere Rus doktorlar, öğretmenler ve diğer gerekli meslek sahipleri getirildi. Gagauz kadını ise kolhozda genelde tarım işlerinde çalıştı. İşe gitmeyen kişilere 'tuniyades' damgası vurulur ve alay edilirdi. Böylece, kadın çalıştığı yerde, evinde (çocukların eğitim terbiyesi, yemek, temizlik ve s.) kendi tarlasında çalışmak zorundaydı. Sovyetler zamanında eğitim Rusça idi, sadece 1959-1961 yılları arasında ilkokullarda Gagauz dilinde eğitim verildi. Daha sonra Gagauz dili yasak edildi. Ama köylerde (Gagauzya'da 29 köy ve 3 şehir var) anneler dili ve kültürü ailelerde yaşatmaya başladılar. 80. yıllarda bazı kız çocukları mesleki okullarda okumaya başladılar. Gagauzların bağımsızlık temalı toplantıları da 1987 yılında itibaren başlamış ve 'Gagauz Halkı' hareketi faaliyete başlamıştı. Başında Dimitri Savastin, Stepan Bulgar, İvan Burgucu ve diğer sanat ve bilim adamları bulunmaktaydı.

19 ağustos 1990 yılında kapsamlı bir toplantı sonucu Gagauz Özerk Sosyalist Cumhuriyeti ilan edilmiştir. Bu Cumhuriyet hiçbir devlet tarafından tanınmasa da Gagauz Yeri adlı otonom bölesinin kuruluşunun temeliydi. Bu temelin oluşmasında kadınların da büyük rolü olmuştur: Mariya Maruneviç-Vasilioglu, Mariya Köse, Valentina Çolak ve s. Öyle ki bilim kadını Mariya Maruneviç Brüksel'e, Türkiye'ye, Amerika'ya, Kıbrıs'a gider, orada ülke büyükleriyle görüşüyor, devletçilik konularını defalarla konuşuyor ve Gagauzların lider kadını olmuştur.

23 Aralık 1994 tarihinde, 1990'da kurulan ve tanınmayan Cumhuriyet, Moldova Cumhuriyeti sınırları içinde Gagauz Yeri Özerk bölgesi olarak Moldova Parlamentosu tarafından tanınmıştır. Bu yıllar Gagauz kadını için oldukça sıkıntılı geçmiştir. İşsizlik, her aileden bir fert, bazen de ikisi de ekmek parası kazanmak için başka devletlere gitmek durumunda kalmışlardır. Çocuklar nine ve dedelere bırakılıyor, bazen ise temizlik, yemek ve ekmek yapma işleri okula giden küçücük kızların üzerine kalıyordu. O yıllarda pek çok boşanmalar ve eğitim sorunları yaşandı.

Bugün, Moldova nüfusunun % 52'si kadındır. Yüksek öğrenim gören nüfusun % 60'ı kadındır.

Gagauzya'daki istatistiklere göre, kadın nüfusunun yüzdesi 51.2, erkek – % 48.8'dir. Yani, erkeklerden daha fazla kadın var [1].

Son yıllarda ise Gagauzya'ya yatırımların yapılması sonucunda iş yerler çoğalmaya başladı. Ama her şeye rağmen hayat hâlâ zor ve ebeveynler büyük bir kısmı çocuklarını büyütme için yurt dışında çalışmak zorundalardır

Bu zorluklara rağmen Gagauz kadını her alanda adını bırakmıştır: bilim, sanat, işletme, spor, siyaset, yazarlık.

Kadının en önemli görevlerinden biri de anadili ve kültürü evlatlarına öğretmek ve yaşatmaktır. Maalesef, Gagauzlar bu konuda da sıkıntılar içindeler. Öyle ki, köylerde bile 10 yaşına kadar küçük çocuklar ana dilinde konuşmamaktalar. Devlet ve dil mücadelesi edenler bu konuda çok işler yapmaktadırlar.

Moldova'nın Cumhurbaşkanı Maya SANDU yolsuzlukla savaşıyan cesur bir kadındır. Moldova Parlamentosu'nda bir Gagauz milletvekilimiz yer almaktadır.

Cinsiyet eşitliği açısından olumlu bir yönü, 2015 yılında, - 25 yıl içinde ilk defa Gagauzya Başkanı görevine bir kadın geldi – İrina Vlah – seçildi. Rakipleri 12 erkekti. İrina Vlah seçimleri ilk turda kazanabildi. 2019 yılında, tekrar erkek adayları yenerek ikinci bir dönem için tekrar seçildi. İrina Vlah'ın yardımcılarının yarısından çoğu kadındır.

Bölgenin yasama organı olan Gagauzya Halk Meclisi'nin bu dönemde 34 milletvekili bulunmaktadır. Bunların arasında üç kadın vardır. Bugün; Gagauzlar, ülke nüfusunun sadece %4.5'ini oluşturuyordur. Gagauzya'da Gagauzların nüfusu tüm Gagauzya nüfusunun % 82'sinin oluşturmaktadır.

Gördüğümüz gibi, Gagauz kadını tüm Türk kadınları gibi eski günlerden itibaren hep eşinin yanında olmuş, yardım etmiş, gerekirse evini, halkını korumuş, lider olmuştur.

Gagauz kadını her alanda öndedir:

1937'de Komrat'ta doğdu. Bilim kadını Mariya MARUNEVIÇ 1990 yılında Moldova Parlamentosunda Milletvekili oldu. Lider özellikli bir kadındı. Gagauzya Komrat Devlet Üniversitesi Bilim Araştırmaları Merkezi'nin kurucularındandır. 2004 yılında Komrat'ta vefat etti.

2015 yılında, - 25 yıl içinde ilk kez Gagauzya Başkanı görevine bir kadın geldi– İrina Vlah, 2023 yılında da diğer bir Gagauz kadını Evgenia Gutsul başkan seçildi.

Komrat Devlet Üniversitesi'nin çalışan akademisyen kadınları çoğunluk teşkil etmektedir.

Gagauz Yazar ve şairlerin arasında da kadınlar çokluk teşkil ediyor: Mariya Mercanka, Güllü Karanfil, Tudora Arnaut, Aleksanrda Kristova, Valentina Bujilova ileri gelen isimlerdendir.

Opera sanatçısı Marina KARA-RADIŞ. Dünya sahnelerinde Moldova'yı ve Gagauzya'yı temsil etti.

İlk Gagauz operacı (soprano) kadın 1884 Komrat'ta doğan Mariya ZLATOVA olmuştur [2], İlginç bir bilgi daha. 20. yüzyılın başında kadın sokağa tek çıkamaz diye bir algı vardı. İstisnalar da yok değildi. Öyle ki, 1899 yılında Avdarma köyü sakini Mariya KAZMALI tek başına Odesa şehrine, oradan da gemiyle İstanbul'a vize almak için gider, oradan da Hacc'a, Kudüs'e gider. Mariya'yı yolcu ederken de karşılarken de kilisede dualar okunmuştur. Pasaport Avdarma müzesinin 1. salonun 1. kısmında bulunmaktadır.

Kadınlarımızın arasında Donna KEL ve Elena Kılçık Avrupa şampiyonu oldular [3].

Gagauz moda tasarımcısı Lidiya Todiyeva. Sandıklarda kalmış milli kıyafetimize yeni bir nefes verdi.

Gördüğümüz gibi, Gagauz kadını tüm Türk kadınları gibi eski günlerden itibaren hep eşinin yanında olmuş, yardım etmiş, gerekirse evini, halkını korumuş, lider olmuştur.

Kaynak:

1. <https://www.gagauzia.md/ru/ato-gagauziya/naselenie.html>
2. <https://moldovenii.md/ru/people/307>
3. <https://gagauzinfo.md/index.php/news/sport/intervyu-elena-kylchik-o-tyazhelo-atletike-olimpiade-v-tokio-i-nagrade-ot-gosudarstva>

UDC 821.512.161-1.09

“EMEL TOHUMU EKMEK” TÂBİRİNİN KLÂSİK TÜRK ŞİİRİNE YANSIMALARI ÜZERİNE BİR BAKIŞ

Gümüş Kudret Safa

Dr. Öğr. Üyesi / Türk Dili ve Edebiyatı
Aksaray Üniversitesi/Türkiye
e-mail: kudretsafagumus@aksaray.edu.tr
orcid id: 0000-0002-1276-3406

Abstract. In classical Turkish poetry, sufism is generally treated with themes that carry a deep mystical meaning, a spiritual journey or divine love. These poems, based on the basic teachings of sufism, cover topics such as man's efforts to approach God, the discipline of the soul, love and the spiritual dimensions of love. The influence of sufism on classical Turkish poetry is not limited to the subjects; the use of language also plays an important role in classical Turkish poetry. Poets enrich their sufi thoughts with word games and similes that create various layers of meaning.

In sufism, the concept of “emel” means the ideal or goal that a person wants to reach. “emel” is the highest goal that an individual desires to reach in their spiritual journey, the desire to find closeness to God and true love. The traveler purifies it soul and progresses towards this “emel”, aims to go beyond temporary desires related to the world and turn to a single emel, namely God. In classical Turkish poetry, “emel” is also associated with worldly desires and wishes. In this context, poets can often idealize worldly goals from time to time and it is often explained that such worldly desires are temporary and the ultimate goal is spiritual maturity. “Sowing seeds” symbolizes laying the foundations of a spiritual goal and moving towards this goal with determination. Just as a seed grows by being planted in the soil, a person’s “emel” matures by showing patience and effort. This study focuses on the aspects of the expression “sowing the seed of emel” reflected in classical Turkish poetry.

Keywords: Sufism, Diwan Poetry, Diwan, Breeding The Seed Of Emel.

Giriş

“Gerçekleştirilmesi uzun zamana bağlı ümit ve arzular için kullanılan bir terim olan “emel”in, Arapçada “istemek, ummak” anlamında bir masdar olup sözlüklerde genellikle “recâ” ile eş anlamlı bir isim olarak kullanıldığı belirtilir. Ancak bazı dilciler, “emel”in gerçekleştirilmesi uzun zamana bağlı bulunan istekleri, “recâ”nın orta vadedeki beklentileri ifade ettiğini, kısa sürede gerçekleşmesi umulan şeyler içinse “tama’ (tamah)” kavramının kullanıldığını belirtmişlerdir” [3, s.87].

Tasavvufta “arzu” ve “istek” kavramları, insanın içsel dünyasında önemli bir yer tutmakta; tasavvuf, arzuların doğru şekilde yönlendirilmesini ve olgunlaştırılmasını vurgulamaktadır. “Arzu” genellikle kişinin içindeki isteklere, tutkulara ve hedeflere işaret etmektedir. Tasavvufta bu arzu ve isteklerin kalp ve niyetle bağlantılı olması önemlidir. İslâm’daki genel öğretilerde olduğu gibi, tasavvufta da bireylerin arzuları, dünyevî ve manevî olarak iki şekilde ele alınmaktadır.

Tasavvuf, dünya nimetlerine ve maddî arzulara karşı bir uyanıklık ve denetim geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dünyaya olan aşırı arzu ve bağıllık, manevî ilerlemeyi engelleyebilmektedir. Tasavvufi düşüncede, dünyevî arzu ve isteklerin kişiyi Allah’tan uzaklaştırabileceği vurgulanmaktadır. Bu yüzden tasavvuf, bireyin dünyaya olan aşırı ilgisini terk etmesini ve bunların peşinden gitmek yerine, Allah’a olan sevgisini ve bağıllığını artırmasını öğütlemektedir. Manevî arzu, kişinin Allah’a yakınlaşma, ruhsal olgunlaşma, kalp temizliği ve yüksek ahlâkî erdemlere ulaşma isteğidir. Bu tür arzular, insanın ruhsal yolculuğunda ona rehberlik eder ve ona sabır, tevazu,

ihlas gibi erdemler kazandırır. Tasavvuf öğretisinde “arzu”, Allah’a olan aşkı ve O’na yönelmeyi arzulamak olarak ele alınır [6, s.119-126].

Tasavvufta arzular, niyetle doğrudan ilişkilidir. Niyetin saf ve samimi olması gerekir. Bir kişi, doğru niyetle arzu ettiğinde, o arzu manevî bir amaca dönüşür ve kişiye fayda sağlar. Arzular, kötü niyetle ya da dünyevî olarak şekillendirilmişse, onları kontrol altına almak gerekir. Tasavvuf, arzuların arındırılmasını, kötü arzuların terk edilmesini ve iyi arzuların yönlendirilmesini öğütler ve arzuları kontrol etmenin ve doğru bir şekilde yönlendirmenin önemine vurgu yapar. İnsan, dünyevî arzularından arınarak kalbini manevî arzulara açmalı ve Allah’a yönelmelidir. Ancak bu şekilde arzu ve istekler, kişinin ruhsal gelişimi ve Allah’a yakınlaşma yolunda birer araç haline gelmektedir.

Klasik Türk şiirinde, doğa unsurları sıkça kullanılan semboller arasındadır. Ağaçlar, çiçekler, kuşlar, rüzgâr ve toprak gibi unsurlar insan ruhunun halleriyle ilişkili olarak işlenir. “Tohum ekmek” de bu tür bir doğa metaforudur ve bir insanın ruhundaki derin arzuların zamanla büyümesi ve olgunlaşması sürecini sembolize eder. Klasik Türk şiirinde “emel tohumu ekmek” ifadesi, hayâllerin, arzuların ya da umutların bir tohum¹⁷ gibi ekilmesi ve zamanla büyüyüp gelişmesi için beklenmesi anlamında kullanılır. Bu tür semboller, genellikle bir insanın içsel dünyasında yaşadığı umutlar, beklentiler ve çabaların şiirsel bir anlatımıdır.

1. “Emel Tohumu Ekmek” Tâbiri Üzerine

Tasavvufta “emel” kelimesi, genellikle “niyet”, “istek”, “arzu” veya “amaç” anlamında kullanılmaktadır. Tasavvufi öğretilerde “emel”, bir kişinin kalbindeki arzuların ve niyetlerin yönlendirdiği içsel hedefi ifade etmektedir. Bu bağlamda “emel”, kişinin ruhsal gelişimine, Allah’a yakınlaşmasına ve manevî olgunlaşmasına dair amacını belirlemektedir.

Tasavvufta “emel” kavramı, bazen uyarı niteliğinde de kullanılmaktadır; çünkü birey, sadece dünyevî arzuları ve benliğiyle hareket etmemeli, manevî hedeflere yönelmelidir. İslâm’da ve tasavvufta, kişinin niyetinin temiz ve samimi olması, eylemlerinin doğru olması çok önemlidir. Bu sebeple, tasavvuf öğretisinde “emel”, yalnızca dünyevî amaçlar değil, Allah’a ulaşma amacını güden manevî bir yola çıkmayı ifade etmektedir. İnsan, dünya işlerine, dünyevî amaçlara olan düşkünlüğünü terk etmeli ve yüksek, manevî hedeflere yönelmelidir. Bu bağlamda tasavvufta “emel”, insanın saf bir kalp ve samimi bir niyetle Allah’a yönelmesi gerektiği anlamına gelmektedir.

Tasavvufta “emel tohumu ekmek” ifadesi, manevî bir süreci ve bireyin içsel gelişimini simgelemektedir. Bu noktada, “emel” kelimesi, “niyet” veya “amaç” anlamına gelirken, “tohum ekmek” ise bu amacın gerçekleştirilmesi için bir adım atmak, başlangıç yapmaktır. Tasavvufî bir bakış açısıyla bu kavram, kişinin ruhsal bir amaca ulaşmak için ilk adımlarını atması ve doğru niyetle çalışmaya başlaması anlamına gelir. Bu ifadenin derinliği, tasavvuf öğretisindeki “seyr ü sülûk” yani manevî yolculukla ilişkilendirilebilir. Tasavvuf yolcusunun ilk olarak doğru niyetle bir “emel tohumu” ekmesi gerekir ki bu niyet, onun manevî yolculuğunda ilerlemesi için bir başlangıç noktasıdır. Bu tohum zamanla büyür, gelişir ve kişinin içsel dünyasında olumlu değişimlere yol açar. Özetle, tasavvufta “emel tohumu ekmek”, kişinin kalbindeki niyetle manevî bir yolculuğa başlamasını ve bu yolculukta sabırla ilerleyerek yüksek ahlâkî erdemlere ulaşmayı simgeler.

¹⁷ Bu noktada “buğday/dâne/başak” üzerinde de durmak gerektiği açıktır. “Tasavvufta Allah’ın birliğinin ifadesi olarak bilinen buğday, kesrette vahdetin timsâlidir. Buğdaydan murat, hakikat hazinesinin cevherleridir” [7, s.64]. “Buğday tanesi toprağa düştüğü vakit çürüyerek varlığını yok eder. Bu şekilde yok olduktan sonra Allah’ın lütfuyla filizlenir ve birçok başak ortaya çıkar”. Nitekim Yûsuf Hakîkî Baba bir beytinde bu durumu şöyle açıklar:

“Belürsüz olup bu yire düşmedin

Yitilür mi bitüp görün dâne hîç” [5, Yûsuf Hakîkî Baba, 100/14]

(Bakin), buğday belirsiz olup bu yere düşmeden biterek ortaya hiç çıkabilir mi? Çıkamaz.

1.1. “Emel Tohumu Ekmek” Tâbirinin Klasik Türk Şiirine Yansımaları

Klasik Türk şiirinde “emel” kavramı, çoğu zaman mistik ve tasavvufî bir çerçevede ele alınmaktadır. Dîvân şairleri, “emel”i Allah’a ulaşma arzusuyla ilişkilendirirler. Bu bakış açısında, insanın en yüce emeli, dünya arzusunu aşarak Allah’a kavuşmak, O’nun rızasını kazanmak ve manevî olgunluğa ulaşmaktır. Bu anlamda, “emel”, bir tür ruhsal arayışı, bir hedefi simgelemektedir. Arzular ve emeller, genellikle dünyevî değil, manevî bir boyuta taşınmaktadır. Allah’a duyulan aşk, gerçek “emel” olarak kabul edilmektedir.

Klasik Türk şiirinde “emel”, bazen dünyevî istekler ve arzularla da ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, şairler genellikle aşk, şöret, zenginlik gibi dünyevî hedefleri, zaman zaman idealize edebilirler. Ancak, çoğu zaman bu tür dünyevî arzuların geçici olduğu, nihai amacın ruhsal bir olgunluk olduğu anlatılmaktadır. Aşk gibi dünyevî arzu ve isteklerin bile insanı Allah’a yöneltecek bir araç olabileceği, klasik Türk şiirinin temalarından biridir [10, s.527-528]. Klasik Türk şiirinde “aşk” da bir “emel” olarak işlenir. Özellikle tasavvufî şiirlerde, insanın aşkı, hem dünyevî hem de manevî bir hedef olarak görülür. Aşk, bir arayış ve bir amaç olarak şiirlerde yer alır. Aşkın en yüce hali, Allah’a duyulan aşk, şairin en yüksek emelidir [9, s.13-16].

Klasik Türk şiirinde “emel”, insanın yaşamındaki en önemli motivasyonlardan biridir. Şairler, bazen insanın hayatındaki zorlukları ve geçiciliği anlatırken, bu zorlukların bir “emel” uğruna, daha yüksek bir amacı gerçekleştirmek için katlanılması gereken şeyler olduğuna dikkat çekerler. Hayatın anlamı ve amacı, genellikle bir “emel” doğrultusunda şekillenir. Bu “emel”, bazen aşk bazen de Allah’a kavuşma isteğiyle özdeşleştirilmektedir. Ayrıca klasik Türk şiirinde “emel”, çoğunlukla insanın içsel hedefleri ve ruhsal arayışlarıyla ilişkilendirilmektedir. “Emel”, şairin dünya ve ahiret arasındaki dengeyi kurma çabasıdır. Manevî emellerin ve dünyevî arzuların bir arada işlendiği bu şiirlerde, insanın en yüksek amacı olan Allah’a ulaşma arzusuna dair derin bir anlam bulunur. Ayrıca “emel”, sadece bir istek değil, bir yolculuktur; insanın içsel dünyasında bir yönelim, yüksek bir hedefe doğru olan bir arayıştır.

-Emel tohumu, gönülde ekilerek hayli yer kaplamıştır.

Belîğ Mehmed Emin bir beytinde, insanın zihinsel çabalarının veya düşüncelerinin sonunda ne elde edeceğini bilmenin güç olduğunu anlatmaktadır. Şair, gönülde “emel tohumu ekmek” ile kişinin iç dünyasında manevî ya da dünyevî hedefler oluşturduğunu belirtmektedir. “Bir hayli yer ekmiş” ifadesi, bu arzuların, hedeflerin ve niyetlerin kalpte çokça yer etmiş olduğunu ve bireyin düşüncelerinde bu hedeflerin belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Şair, bu hedeflerin zamanla gönülde birikmiş, gelişmiş olduğunu vurgulamakta, insanın zihinsel çabalarının ve gönlündeki arzuların birbirini nasıl etkilediğine dair bir düşünceyi dile getirmektedir. Ayrıca şair, aklın bir yandan insanın emellerini nasıl şekillendireceğini bilemezken, gönülde bu emellerin çoktan ekilmiş olduğunu, kişinin içinde birikmiş bir arzular dünyası bulunduğunu ifade etmektedir. Gönülde ekilen emel tohumları, zamanla insanın içsel yönelimlerini belirleyecek ve onun hayatını şekillendirecekti:

Bilmem ki Belîğ’ün ne olur hâsıl-ı kârı

Gönlinde emel tohumunu bir hayli yir ekmiş [1, Belîğ Mehmed Emin Dîvânı g. 108/6]¹⁸

-Hırstan vazgeçip emel tohumu ekilmelidir.

Edirneli Nazmî bir beytinde, klasik Türk şiirinin önemli temalarından biri olan manevî arayış ve dünyevî hırs üzerine derin bir düşünceyi dile getirmektedir. Şair, gönlü “mezra” yani, ekilmemiş toprak olarak nitelendirmektedir. Burada gönül, bir tarlaya benzetilerek, ekilmesi gereken bir yer olarak gösterilmektedir. “Beyhûde yire” ifadesiyle şair, bu gönül toprağının gereksiz yere ya da boşuna ekilmesine dikkat çekmektedir. Yani, kalp gereksiz bir şekilde bir yere doğru yönelmiş, emelleri ve arzuları yanlış yerlere doğru yönlendirilmiştir. Şair, bunun sonucu olarak bu emellerin

¹⁸ Köşeli parantez içinde kısaltmadan sonra verilen sayıların ilki şiir numarasını, sonraki sayı ise beyit numarasını ifade etmektedir. Çalışmada kullanılan kısaltmalar şu şekildedir: Gazel g., Mesnevi, mes.

boşa gideceğini ima etmektedir. Şair, “hırsla” ekilen emel tohumlarının kaybolacağını veya yanlış yere ekileceğini belirtmektedir. Hırsla ekilen emel tohumları, doğru yönlendirilmezse, sonunda insanı kayba götürecektir. Şair, bir insanın yalnızca dünyevî hedeflere odaklanarak içsel dünyasını yanlış bir şekilde şekillendirmesinin zararlı olduğunu vurgulamaktadır. Dünyaya duyulan aşırı hırs, kişiyi gerçek ve yüksek hedeflerden uzaklaştıracaktır. İnsan, kalbinde ve iç dünyasında doğru niyetlerle emellerini şekillendirmelidir. Dünyaya olan aşırı hırs ve maddi hedefler, kişinin manevî gelişimini engeller ve sonunda kayba yol açar. Gönül, boşuna hırsla doldurulmamalıdır. Bu beyit, tasavvufi bir öğretiyi yansıtarak insanı doğru hedeflere, manevî emellere yönlendirmeyi amaçlamaktadır:

Beyhûde yire gönül mezra'ına

Hırsla yiter emel tohumını ek [11, Edirneli Nazmî Dîvânı, g.3857/14]

-Emel tohumu ekmek, sonsuzdur.

15. yüzyılın önemli eserlerinden biri olan *Gül ü Hüsrev Mesnevisi*'nde geçen bir beyit, insanın yüksek arzuları ve emelleri üzerine düşünceleri dile getirmektedir. İnsanın niyetleri, arzuları ve duygularının derinliği beytin omurgasını oluşturmaktadır. “Nihâyetsiz” ifadesi, insana özgü sınırsız arzu ve emelleri anlatmakta, insanın arzu ve hedeflerinin bitmeyen bir hırsla şekillendiğine dikkat çekmektedir. “Emel tohumu ekmek”, kişinin içindeki arzuların birer tohum olarak ekilmesini, yani kalp ve düşüncelerde sürekli yeni hedeflerin oluşturulmasını ifade etmektedir. Ancak bu emeller “nihâyetsiz” olduğunda, kişi sürekli yeni isteklerle meşgul olmakta ve bir hedefe ulaşmakta zorlanmaktadır. Bitmeyen sonsuz emeller, kişiyi sürekli daha fazla istemeye iter; fakat bir türlü bu isteklerin sonu gelmez. “Gözünden kan dökmek” ifadesi, insanın bu emeller için kendini harcaması, bedel ödemesi anlamına gelmektedir. Sonsuz arzular ve hedefler, bu süreçte insanı tüketir ve ona acı çektirir. “Nihâyetsiz” emeller peşinde koşmak, insanı içsel bir boşluğa ve tükenmişliğe sürükler. Bu bağlamda beyit, tasavvufi bir öğretiyi de işleyerek, emellerin doğru bir şekilde şekillendirilmesini önerir:

Nihâyetsüz emel tohumın ekerdi

Suvarmaga gözinden kan dökerdi [13, Gül ü Hüsrev, mes.28/236]

- Emel tohumları, kişinin içsel dünyasında büyük etkiler yaratır.

Edirneli Nazmî bir beytinde, zihnin ve gönlün toprakları üzerinde ekilen emel tohumlarının, ruhsal sonuçlarını anlatmaktadır. Bu beyitte, “mezra'-ı fikir” yani fikir tarlası ifadesiyle şair, insanın zihnini ve düşünce dünyasını bir tarla olarak betimlemektedir. Düşünceye ekilen emel tohumlarının, kişinin içsel dünyasında büyük etkiler yaratacağına dikkat çeker ve emel tohumlarının sonuçlarını anlatır. Eğer insanın zihnine yanlış veya olumsuz arzular ekilirse, “gussa” ve “gam” hâsıl olacaktır. Yani, doğru ve olumlu düşünceler yerine, yanlış arzular ve istekler ekildiğinde, insanın iç dünyasında sıkıntı, üzüntü ve ruhsal bunalım oluşacaktır. Eğer insan, doğru niyetlerle ve yüksek ideallerle düşüncelerini şekillendirirse, içsel huzura ve olgunluğa ulaşır; fakat, dünyevî arzular, öfkeler, hırslar veya olumsuz düşünceler zihne ekildiğinde, bu kişinin ruhsal dünyasında sıkıntı ve keder doğacaktır. Şair, bu durumu bir uyarı olarak sunmakta ve insanın düşüncelerine sahip çıkmasının, onları doğru yönlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Zihne ve kalbe ekilen her emel tohumu, sonunda ruhsal bir meyve verir; doğru tohumlar insanı huzura, yanlış tohumlar ise sıkıntıya ve gama götürür:

Mezra'-ı fikre emel tohumın ne dem

Eksem olur gussa vü gam hâsılum [11, Edirneli Nazmî Dîvânı, g.4452/3]

- Emel tohumu ekmek, doğru niyetlerle, doğru eylemlerle yapılmalıdır.

Edirneli Nazmî bir başka beytinde, insanın manevî yolculuğunda yaptığı seçimleri, arzular ve emeller üzerine düşündürürken, aynı zamanda insanın niyet ve eylemlerinin ruhsal sonuçları üzerinde durur. Buradaki “mezra'-ı dehr” yani dünyanın tarlası ifadesi, dünyayı bir tarla gibi tasvir eder. “Dehr”, zaman ya da dünya anlamına gelir ve burada insanın yaşadığı dünyayı temsil eder. Şair dünyayı, ekilen tohumların büyüdüğü bir yer olarak görmektedir. “Abes” kelimesi ise

“boşuna”, “gerekli olmayan”, “faydasız” anlamında kullanılır. Şaire göre, eğer dünyada insan boş yere bir şeyler yaparsa, yani faydasız işler yaparsa, o zaman dünyanın tarlasında hiçbir şey yetişmeyecek demektir. Bu ifade, insanın zamanını ve çabasını boş işler ve dünyevî, geçici hedefler için harcaması durumunda, manevî anlamda hiçbir kazanç elde edemeyeceği uyarısı taşımaktadır. Eğer insan eylemsiz ve amaçsız bir şekilde hareket ederse, yani hem doğru niyetlerden hem de doğru eylemlerden yoksun olursa, o zaman bu dünyada ekilen emellerin hiçbir geçerliliği olamaz. Yani, insan sadece niyetle değil, eylemle de doğru yolda ilerlemelidir. Şair, insanın manevî yolculuğunda sürekli bir içsel gayret ve çaba göstermesi gerektiğini vurgular:

Mezra ‘-ı dehre ‘abes yire eger

Bî-‘amel olup emel tohmın eken [11, Edirneli Nazmî Dîvânı, g.5080/2]

-Emel tohumu tükenmiş, çürümüş ve yok olmuştur.

Nev’i bir beytinde, arzularının tükenmiş olduğunu, umudu ve hedefleriyle ilgili bir tükenmişlik hissi taşıdığını ifade etmektedir. Yani, emellerinin tohumları tükenmiş ve artık onlara dair bir umut kalmamıştır. Ayrıca şair, hayatının meyvelerinin yani umutlarının ve hayallerinin tükenmiş olduğunu dile getirmektedir. Meyve bitimi ve yitimi, hayatın sona erdiğini ya da önemli şeylerin kaybolduğunu ifade eder:

Bitmez dahı tohm-ı emelüm dâne dükendi

Bustân-ı ‘ömür mîveleri bitdi vü yitdi [8, Nev’i Dîvânı g.545/3]

Mehmed Fennî bir beytinde “baht” ve “emel” kavramlarını bir arada kullanarak hayatındaki karamsar durumu dile getirmektedir. Buradaki “baht-ı siyeh” ifadesi, “kara baht” yani “talihsizlik, şanssızlık” anlamına gelmektedir. Şair, burada kara bahtın onu nasıl perişan ettiğini ve içindeki umutları kurutup tükenmesine neden olduğunu belirtmektedir. Şair, arzularının ve emellerinin bozulduğunu, kaderin ya da şansın onları çürütüp yok ettiğini ifade etmektedir. Bu durum, bir tür içsel hüsrân ve hayal kırıklığıdır:

Ey baht-ı siyeh hâki kuruttun mu ne yaptın

Tohm-ı emeli yoksa çürüttün mü ne yaptın [4, Mehmed Fennî Dîvânı, g.123/1]

Sonuç

“Emel tohumu ekmek” tâbirinin klasik Türk şiirine yansımaları üzerine yapılan bu çalışma ile Klasik Türk şiirinde sıkça rastlanan “emel”, yani arzu ve hedef koyma durumunun “tohum ekmek ifadesi” ile şiire nasıl yansıdığı üzerinde durulmuştur. “Emel tohumu ekmek” tâbiri, aşk ve tasavvufun iç içe geçtiği bir dilde, insanın içsel dünyasında gerçekleştirmeyi arzuladığı yüksek idealleri ve manevî hedefleri ifade etmektedir. Klasik Türk şiirinde bu kavram, genellikle bir aşk yolculuğu olarak şekillenmekte, sâlikin aşkı yolunda ekmeye başladığı “tohumlar” zamanla olgunlaşmakta, sonuçta sâlik ruhsal bir olgunluğa ve olgunlaşmaya ulaşmaktadır. Şairlerin bu tâbiri bazen sabır, bazen de umutla özdeşleştirerek insanın içsel büyüme sürecini dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca, “Emel tohumu ekmek” tâbiri, klasik Türk şiirinde kendini gösteren bir “bekleyiş” ve “sürekli bir olma hali”ni ifade etmektedir. Söz konusu bekleyiş, hem fiziksel hem de manevî bir yolculuğun sembolüdür. Klasik Türk şiirinin genelinde olduğu gibi, bu tâbir de şairlerin ruhsal evrimini ve Allah’a yönelme çabasını simgelemektedir.

Sonuç olarak, “Emel tohumu ekmek” tâbiri, klasik Türk şiirinde insanın idealleri ve manevî hedefleri doğrultusunda gösterdiği sabır ve çaba, içsel bir yolculuk olarak derin bir anlam kazanmaktadır. Bu tâbir, insanın varoluşuna, Allah ile ilişkisine ve aşkın gücüne dair önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Kaynakça:

1. Demirel, Gamze [2005]. *18. Yüzyıl Şairlerinden Belîğ Mehmed Emîn Dîvânı: İnceleme- Tenkitli Metin- Tahlil*. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
2. Doğan Averbek, Güler [2017]. *Edirneli Nazmî Dîvânı*. California: CreateSpace Publishing Platform.
3. Duman, M. Zeki [1995]. “Emel”. *TDVİA*. s. 87.
4. Ergin, Ali Şakir (hızl.) [2021]. *Yozgatlı Mehmed Said Fennî Dîvânı ve Tıpkıbasımı*. Ankara: Anıl Grup Matbaacılık Yayıncılık.
5. Gümüş, Kudret Safa [2020]. *Yûsuf Hakîkî Baba Dîvânı'nın Dinî-Tasavvufî Kelime, Tâbir ve Kavramlar Bakımından Tahlili*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
6. Öngören, Reşad [2011]. “Tasavvuf”. *TDVİA*. s.119-126.
7. Şimşek, Selami [2017]. *Tasavvuf Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
8. Tulum, Mertol ve Ali Tanyeri (hızl.) [1977]. *Nev'î Dîvânı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
9. Uludağ, Süleyman [1991]. “Aşk”. *TDVİA*. s.13-16.
10. Uludağ, Süleyman [2006]. “Nefs”. *TDVİA*. s.527-528.
11. Üst Erdem, Sibel [2020]. *Edirneli Nazmî Dîvânı: İnceleme-Tenkitli Metin*. Edirne: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
12. Üstüner, Kaplan [2007]. *Dîvân Şiirinde Tasavvuf*. Ankara: Birleşik Yayınevi.
13. Yoldaş, Kazım [1998]. *Tutmacı'nın Gül ü Hüsnü'sü (İnceleme-Metin)*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

UDC 821.512.165.09

GAGAUZ YAZAR MARIYA MERCANKA'NIN KADEM KAYNAK ROMANINDA KADIN

Yılmaz Çebini Burcu

Dr./Turkish Language
and Literature

ESOGU, Eskişehir, TR/CSU, Comrat, RM

e-mail: burcuyilmazcebin@gmail.com

orcid id: 0000-0002-3901-1036

Abstract. This study looks into the theme of women in the novel *Kadem Kaynaa* by Gagauz writer Mariya Mercanka, examining the socio-cultural structure and historical background of the Gagauz community while bringing out the social roles of female characters. Through the example of the protagonist Kristina, the study sets out to reveal the conflicts women experience between traditional social roles and individual freedoms. The novel points to the challenges faced by women within the *kolkhoz* system in the 1970s Soviet Socialist Republics, focusing on the daily lives of Gagauz Turks. Kristina is put forward as a female figure struggling to assert her identity in a male-dominated society. Similarly, Maria Ivanovna Kapaklı was born in a rural area, raised within traditional values, yet left her village for education. As a female writer, she carries out the transmission of her own life experiences and cultural background to the readers through the character of Kristina. All the data in this study have been accounted for and interpreted using a thematic approach.

Key Words: Mariya Mercanka, *Kadem Kaynaa*, *kolkhoz*, women, Gagauz.

Giriş. Maria Ivanovna Kapaklı (Mercanka) 13 Mayıs 1951’de Gagauz Özerk Yeri’ne bağlı Beşalma Köyünde çiftçi olarak çalışan Ivan ve Prascovia’nın kızı olarak dünyaya gelmiştir. “Mercanka” yazarın müstearıdır. Mercanka (хризантема (krizantema) güz çiçeği, kasım çiçeği, kasımpatının karşılığı olarak kullanılmaktadır [2, s. 750]. Yazar, kendisiyle yüz yüze yapılan röportajda müstearı mercan çiçeğinin özelliklerinden dolayı tercih ettiğini söylemiştir. Uzun ömürlü ve serin iklimlere dayanıklı olmaları, kış başında çiçek açmaları ve güzel kokmaları yazarın çiçeği tercih etme sebepleridir [5].

Yazarın üç kız kardeşi vardır. İlk ve orta öğrenimini Beşalma’da tamamlamıştır (1958-1966). 1957’den 1961 yılına kadar okullarda Gagauz Türkçesi ile eğitim verilmeye başlanmıştır. Maria Kapaklı da 1958-1961 yılları arasında ilk eğitimini Gagauz Türkçesi ile daha sonra da Rusça almıştır. İlkokul öğretmenini yazar, sanatçı ve etnolog Dimitri Karaçoban’dır (1933-1986). Liseyi öğretmen yetiştiren Kahul Anton Semyonoviç Makarenko Pedagoji Kolejinde (1967-1971); üniversiteyi ise Beltz Aleko Russo Pedagoji Enstitüsünde (Alec Russo State University of Bălți) (1971-1977) bitirmiştir.

Liseden mezun olduğu yıl 1971’de Beşalma’ya dönmüş ve evlenmiştir. Dört çocuk ve on torun sahibidir. Çocukları ve torunları Rusya’da yaşamaktadır. Maria Kapaklı, üniversite eğitimini hem çalışıp hem okuyarak tamamlamıştır. 1971-1988 yılları arasında Beşalma İlkokulu’nda öğretmenlik; 1988-1997 arasında Beşalma Anaokulunda müdürlük yapmıştır. 1988’de görme yetisinde kayıp yaşayan yazar emekli olarak 2004 yılına kadar Moskova’da tedavi görür. Yazar, aynı yıl Beşalma’daki Dimitri Karaçoban Ulusal Gagauz Tarih ve Etnografya Müzesi’nde çalışmaya başlar. Hâlen müzede müdür yardımcısı ve müzeograf olarak görevine devam etmektedir.

Roman, şiir, hikâye, uzun hikâye, çeviri, deneme ve çocuk edebiyatı türlerinde eserler veren yazar, yaşam, tabiat, sevgi, ana dil temalı ilk şiirlerini on iki-on üç yaşlarındayken yazmaya başlamıştır. Şiirlerini ilk olarak 1990’lı yıllarda *Ana Sözü* gazetesinde yayımlamıştır. *Gagauz Sesi*, *Halk Birliyi*, *Vesti Gagauzii* adlı gazetelerde ve *Sabaa Yıldızı*, *Ayna* gibi dergilerde eserlerini yayımlar. İlk kitabı olan *Baht Nazı* (2008) toplu eserlerinden (şiir, çeviri, deneme) oluşur. *Meneşalar Çıvgında* (2013) uzun hikâye, *Haydin Okumaa* (2013) (çocuk edebiyatı) hikâye, şiir ve bilmece, *Bizimnän Barabar Büüyän Masallar* (2013) çevirilerden oluşur. Yazarın ilk romanı *Kadem Kaynaa* ise 2017’de yayımlanmıştır.

Eserlerinde Gagauz dili ve kültürünü kadın duyarlılığı, bakış açısıyla yansıtan yazar Rus Edebiyatı’ndan A. Puşkin (1799-1837), M.Y. Lermontov (1814-1841), L. Tolstoy (1828-1910), I. A. Bunin (1870-1953), M. Tsevetayeva (1892-1941), S. A. Yesenin (1895-1925) vb.; Gagauz Çebatar (1957-...) vb. şair ve yazarlardan beslenmektedir [5].

1. Kadem Kaynaa (2017) Romanında Yapı ve Tema

Kadem Kaynaa (Mutluluk Kaynağı) romanın ismi ve kurgusu bağlantılı olmakla birlikte yazar bu tercihle eserin lirik üslûbunu da desteklemiştir. Kadem, mutluluk (счастье), esenlik (благополучие) anlamına gelmektedir [6, s. 44]. Simgesel anlamının yanı sıra romanda baş karakter Kristina’nın yaşadığı köyde akan dere de “Kadem kaynaa” olarak adlandırılmaktadır. Romanda su kaynağı ayrıca bereketli, kuvvetli (kaavicä) [3, s. 40], serin, berrak/temiz (duruk) [3, s.186], cilveli (oynaşlı) [3, s. 301] olarak nitelendirilmektedir.

Eserde, baş karakter Kristina’nın yaşamı odağında 1970’li yıllarda Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği içinde Gagauz Türklerinin kolhoz (kollektivnoye hozoystvo/kolektif çiftlik) yaşantısı anlatılır. 1920’li yıllardan itibaren bireysel tarım mülkiyetini ortadan kaldırarak üretiminin kolektifleşmesini amaçlayan kolhozluk sistemi 1930’larda Stalin’in kolektifleştirme politikasının bir parçası uygulanmaya başlanır. Böylelikle kırsal ekonominin, devletin mutlak kontrolü altına girmesi hedeflenmiştir. Zamanla buralar sadece ekonominin denetim altına alındığı yerler değil millî kimliklerin tek tipleştirildiği yerler hâline gelir [2, s. 58-65]. Sovyetler’in farklı bölgelerinde yaşayan halkları etkileyen bu sistem Gagauzları da etkilemiştir. 1940’lı yıllardan sonra Gagauzların tarım arazileri de kolhozlara katılmıştır [4, s. 41-42]. George Orwell’in 1945’te yayımlanan *Hayvan Çiftliği* adlı eseri başta olmak üzere pek çok edebi metinde de yer alan kolektif çiftlikler Gagauz Türklerinin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını derinden etkilemiştir.

Romandaki kolektif çiftlik günümüzde Moldova Cumhuriyeti/Gagauz Özerk Bölgesi içinde yer alan Elmalık köyüdür (Almalık küüyü) (Beşalma köyü). Eğitimli, zeki ve idealist bir kadın olan Kristina okumak için ayrıldığı köyüne geri döner. Kırık dökük, virane ve neredeyse yıkılacak durumda olan [3, s. 4-7] kreşe (yasla)/ anaokuluna (uşak başçası) müdür (zaveduyuşça) olarak anlatır. Roman boyunca geleneksel kolhozluk sistemi içinde yeni yapılacak anaokulunun kurulma mücadelesi tefhim edilir. Kolhoz yaşamının zorlukları, toplumsal/siyasi/ekonomik ve kültürel dönüşümler, ideolojik çatışmalar, kent/kırsal tezatlığı; aşk, kişisel dönüşüm/işsel yolculuk, doğa, ölüm, kültürel miras gibi temalarla yoğrularak şiirsel bir üslûpla okuyucuya sunulur.

2. *Kadem Kaynaa* (2017) Romanında Kadın

Kadem Kaynaa romanında kadın teması romanın baş karakteri Kristina İvanovna Fazlı'nın portresi üzerinden işlenir. Roman boyunca okuyucu, geleneksel kolhoz yapısı ve taşra hayatı içinde modernizmi ve bireysel özgürlüğü savunan Kristina'nın mücadelesine şahit olur. Kristina her ne kadar cesur, inatçı ve liderlik edebilecek şekilde kurgulansa da toplumsal beklentiler ile bireysel arzuları, geleneksel roller ile bağımsızlığı, güçlü olma zorunluluğu ile kırılganlıkları arasında sıkışıp kalır. Genç yaşına rağmen pek çok sınavdan geçen Kristina'nın romanın sonunda bir trajediyi mi yoksa yeniden doğuşu mu seçtiği okuyucunun yorumuna bırakılmıştır. Açık uçlu ve belirsiz bir sonla bitirilen romanda Kristina örnekleme üzerinden kadınlık olgusunun inşa edilme süreci anlatılır.

Olay örgüsünde geriye dönüşler ve norm karakterler aracılığıyla Kristina'nın çocukluğu, gençliği ezcümle bireysel tarihi hakkında bilgi sahibi olunur. Kristina, taşralı bir ailenin kızı olarak dünyaya gelmiştir. Küçüklüğünden itibaren güçlü ve becerikli etiketleriyle yetiştirilmiştir. Örneğin Paskalya (Paskellâ) yortusu öncesi tutulan et orucunda tavukları kesmek istisnaları olmakla birlikte Ortodoks (Pravoslav) [2, s. 521] Hristiyan halkında erkeklere özgü bir davranış kalıbı olarak tanımlanmıştır. Fakat Kristina'nın annesi, eşi işte iken bu görevi küçük çocuğa vermiştir [3, s. 70] Yetişkin Kristina'nın içi artık canlı hayvan kesmeye el vermemektedir [3, s. 70] Buna göre, cesur olma davranış kalıbının ona toplumsal dinamikler ve aile kurumu vasıtasıyla zorlanarak öğretildiği söylenebilir.

Kristina, annesi ve ablası (kakusu) Doçi'yi yakın zamanda arka arkaya kaybeder [3, s. 76]. Babası, iki kız kardeşi ve birlikte yaşadığı büyükannesi Akiliş Nine (babu) hayattadır. Babası her ne kadar kızlarını sevse de onları sert bir disiplinle yetiştirmiştir:

“Sert boba kızlarını ne kadar pek sevdi, okadar evelki adetlerâ görâ sıkı tutardı: karannık çöktüktân sora karının ayaa tokattan dışanna olmaz bassın; kızlara futasız gezmää, milllet rubalarını eni portuya diiştirmää, saçını kesmää sert yasak edärdi. Kluba tañta, kinoya gitmää yalvarmak boşunaydı. Adama orası başsızlın, hayırsızlın kaynaa görünärdi.” [3, s. 79]. (Sert baba, kızlarını ne kadar çok sevse de, onları eski âdetlere göre o kadar sıkı tutardı: hava karardıktan sonra kadının ayağı kapının dışına basamazdı; kızların başörtüsüz gezmesi, geleneksel kıyafetlerini modern elbiselerle değiştirmesi ve saçlarını kesmesi kesinlikle yasaktı. Kulübe gitmek ya da sinema izlemek için yalvarmak boşunaydı. Adam, buraları başıboş ve hayırsızların toplandığı yerler olarak görürdü.)

Ailedeki disiplinin sert olması Kristina'nın özgür olmaya daha çok tutkuyla bağlanmasına yol açar. Çocukken eve dönünce cezalandırılacağını bilse bile köye gelen sinemaya gizlice gitmeye cesaret eder [3, s. 79-80]. Daha bu yaşlarda Kristina'da kadınların bir ruhunun olması, özgür olmaları ve dünyayı öğrenmeleri gerektiği fikri filizlenmeye başlar [3, s. 81]. Büyüdükçe her şeyi daha fazla sorgulayan Kristina zamanla ailesine de daha çok yabancılaşır [3, s. 81].

Kristina'nın köyünden çıkıp üniversite okumak için şehre gitmesi onun hayatının kırılma noktalarından biri olur. Bir gün Hıdırellez Bayramı zamanı Kişinev'e yaptığı bir yolculukta kendisinden yaşça büyük Yahudi (Çıftı) Doktor Yakov ile tanışır [3, s.136]. Doktor Yakov, Kristina'nın temsil ettiği değerleri netleştirdiği ve tamamladığı için norm karakter olarak yorumlanabilir. Bunun yanı sıra yazar tarafından kurgulanan Yakov karakteri, 1970-1980'li yıllarda Sovyetler Birliği içinde Yahudi diasporasını göstermesi bakımından da önemlidir.

Romanın ilerleyen kısımlarında geçirdiği trafik kazasında hayatını kaybeden Doktor Yakov ile Kristina'nın arasındaki dostluk, yaptıkları ufuk açıcı, ruha dokunan edebiyat ve sanat sohbetleri, Yakov'un Kristina'ya rehberlik etmesi [3, s.136-143]. Kristina'nın genç yaşta entelektüel ve duygusal dünyasının inşasında önemli rol oynar.

O dönemki Sovyetler Birliği yasalarına göre köylülerin şehirde yaşamaları için izin belgeleri almaları gerekmektedir. Romanda, 1974 yılına kadar kolхозlarda çalışan işçilere pasaport bile verilmediği dile getirilir [3, s. 141]. Bir Gagauz kızı olan Kristina'nın yaşadığı etnik ve kültürel ayrımcılık bir başka azınlığı temsil eden Yakov'u harekete geçirir. Yakov, zeki ve çalışkan Kristina'nın hayatta ziyan olmaması için büyükannesinden kendisine kalan şehirdeki evini miras olarak Kristina'ya bırakır [3, s. 140]. Özgürlüğe duyulan özlem, temiz ve saf sevgi, öteki olmanın yarattığı psikoloji Yakov ile Kristina'yı aynı noktada buluşturmuştur. Yakov'un ölümünden sonra Kristina'nın duyduğu dayanılmaz acı genç kızı daha olgun, vakur ve güçlü biri hâline getirir.

Yakov'un Kristina'yı tanıştırdığı ve daha sonra öğretmeni olan Profesör (üredici) İgor Semönoviç de ikinci derecede karakterlerden biri olmakla birlikte norm karakter hüviyetindedir. Kristina, üniversiteye okumaya gittiğinde sevgilisi Vasi başka bir kadınla evlenir. Vasi, romanın kurgusal yapısında üçlü aşk formunun bir cephesini temsil etmek suretiyle roman boyunca yer alacaktır. Yıllar önce biten aşk Kristina ve Vasi'nin köyde aynı kolхозda çalışmaya başlamasıyla tekrar gün yüzüne çıkacaktır.

İgor Semönoviç, Kristina'yı "uyanık (açık göz)", "arif" ve "akıllı" [3, s. 144] olarak görmektedir. Aşk acısı yüzünden derin yas tutan Kristina'yı İgor Semönoviç önce bilgeliğiyle teselli etmeye çalışır. Bunun faydasının olmadığını gördüğünde, Kristina derslere daha da ilgisiz olmaya başladığında İgor'un tavrı sertleşir. Bir gün derste Kristina'ya söylediği;

"Bizim kolej diil canını ilendirän tirk. Üüredici olmaa deyni çok bilgili olmaa lääzım. Hem uşaklara gireceykän kendi halını kapunun dışanda brakmaa gerek. Burada biz sizi bu uura hazırlêêrız, üüsek nasa-atlı sestä dedi profesor, - üüredicilik o bir kahramannık, angısına özel yaşamak çok kerä kurban olêr. Buna hazır hem kayıl diilsän, vakidını bizdä boşa geçirmä."

[s. 145]" (Bizim kolej, canınızı okuyan bir yer değil. Ama... Bir öğretmen olmak için sadece bilgi yetmez. Çocukların karşısına çıkarken, kendi derdinizi kapının dışında bırakmanız gerekir./- Biz burada sizi işte buna hazırlarız, - dedi profesör, yüksek ve otoriter bir sesle. -Öğretmenlik bir kahramanlıktır. Çoğu kez özel hayatınızı feda etmeyi gerektirir. Eğer buna hazır ve razı değilseniz, bizimle vaktinizi boşuna harcamayın.)

sözler onu kendine getirir. Kristina, o günden sonra kolejin, İgor Semönoviç'in kütüphanesinde bilgiyi ve kitapları kendine sığınak yapar. Kristina'nın hayata tutunma çabası roman boyunca tekrarlayan bir izlek olarak okuyucunun karşısına çıkmaktadır. Kristina her yaşadığı zorluktan sonra tekrar tekrar doğmuştur.

Çocukluk ve gençlik yıllarında baskı, öteki olma, ölüm ve terk edilme gibi zorlu deneyimlerden geçerek olgunlaşan Kristina kolхозdaki çalışma hayatına duygusal olgunluk, kültürel ve entelektüel birikimle başlar. Bununla birlikte içindeki acı çeken ve kırılgan yapıdaki kız çocuğu yalnızlık ve mutsuzluk zamanlarında kendisini göstermeye devam eder.

Romanın diğer ana karakterlerinden biri ve daha sonra Kristina'nın sevgilisi olacak kolхоз başkanı (çorbacı) Andrey Konstantinoviç Mercan ile Kristina kolхозda tanışır. Güçlü karakteri ile liderlik vasfı taşıyan ve yaşça da Kristina'dan büyük olan Andrey toplumsal cinsiyet rolleri, normları ve sosyal bağlamı önceleyen bir aşk anlayışına sahiptir. Andrey, ilk karısı tarafından terk edilmiştir. Kristina ile arasında tutkuyla, mutlulukla devam etme potansiyeli taşıyan duygusal bağ Andrey'in yaşadığı travmanın izleri ve hegemonik erkeklik biçiminden dolayı çatışma ortamına dönüşür. Kiskanmayı, sahiplenmeyi ve koruyuculuğu aşkın koşulu olarak gören Andrey, maskülen bir toplumsal cinsiyete sahiptir. Kendisine yanlış geldiğini düşündüğü her hareketten sonra sorgusuz sualsiz Kristina ile arasına mesafe koyar, ondan uzaklaşarak Kristina'yı duygusal olarak cezalandırır. Kristina, Andrey'in yaptığı her tavrından sonra çekip gitmeyi bilmiştir. En son

ayrılıklarında Andrey'in babası olduğu bebeklerini karnında taşımasına rağmen Kristina bunu ona söylememiştir. Yeniden bir kendilik, benlik ve yaşam inşâ etme yolunu tercih etmiştir.

Kristina ile Andrey arasındaki en büyük çatışma kıskançlık kaynaklıdır. Kristina'nın eski sevgilisi Vasi kolhozun inşaat işlerinin şefidir (brigadir). Kristina'yı terk etmiş, başka biriyle evlenmiş ve çocuk sahibi olmuştur. Aradan geçen yıllardan sonra Vasi, Kristina'yı tekrar elde etme mücadelesine girmiştir. Zaman zaman eski, saf aşkın hatıraları Kristina'nın zihnini yoklasa da o Andrey'e hep sadık kalmayı tercih etmiştir ve Vasi'ye mesafesine koymuştur. Fakat Kristina'nın Vasi ile konuşması bile Andrey'in gözünde sadakat zedeleyici bir davranıştır. Vasi'nin içkiliyken fidanlıkta Kristina'ya zor kullanarak yaptığı cinsel saldırı Andrey'in gözünde Kristina'yı da suçlu kılmıştır [3, s. 295-297]. Kristina'nın uğradığı bu haksızlık onda acı, öfke, hayal kırıklığı ve hüznün duygularını yaratmıştır. Kristina ile Andrey'in yaptığı ayrılık konuşma oldukça lirik ve trajik bir tondadır.

Roman boyunca açılması uğrunda büyük fedakarlıklar yapılan anaokulu romanın sonunda nihayet açılır. Okulun açılmasında en büyük emeğe sahip Kristina ile Andrey yoktur. Yazarın büyük aşkın tanığı, sevginin kalıcılığının kanıtı olarak nitelendirdiği görkemli bina [3, s. 304] kolhozlar dağıldıktan sonra bile tapınak (hram) gibi ayakta kalmıştır.

Roman boyunca aşkın, kadın erkek arasında duyulan sevgi ve bağlılığın ötesine geçerek okul inşâ etme ülküsüyle birleşmesi toplumsal yenilenme ve aydınlanma arzusunun güçlü bir yansımasıdır. Kristina her ne yaşamış olursa olsun bu ülküden vazgeçmemiştir, Andrey de Kristina'nın bu hayalinin gerçekleşmesi için elinden gelen çaba ve özveriyi göstermiştir. Eğitim yoluyla genç nesillerin aydınlatılması azınlık olarak varlığını sürdüren bir halkın kültürel belleğinin de korunması anlamına gelir.

Hayatı mücadele etmekle geçen Kristina'nın kendinden emin duruşunun arkasında romanın norm karakterlerinden biri olan büyükannesi Akiliş Nine'nin (babu) büyük payı vardır. Kristina, köyde büyükannesiyile birlikte yaşamaktadır. Akiliş Nine, geleneksel yaşam, değerlere sıkı sıkıya bağlı olmasına ve bazen bundan dolayı katı tutumlar sergilemesine rağmen Kristina'ya saf sevgi duyar. Onu koşulsuz, şefkatle sever ve her daim korur kollar. Büyükanne figürü, kadim bir bilge olarak kurgulanmıştır. Modern hayatı ve düşüncüyü savunan Kristina, her ne kadar gelenekselle çatışsa da buradan beslenecek kaynağı da bulur.

Romanda Eski Jülyen takvimini takip eden [3, s. 152] Ortodoks Gaguzların geleneksel ve dinî yortuları, düğün, ölüm, yeme-içme, giyim-kuşam âdetleri ve doğa olayları ayrıntılı bir şekilde anlatılır. Karakterlerin yaşamı doğanın ritmiyle uygun bir şekilde akmaktadır. Kar fırtınası, sel gibi doğanın yıkıcı felaketlerinin yanı sıra onun insanlar üzerindeki sağaltıcı etkisine de romanda genişçe yer verilir. Romanda doğa ile kadın arasında da analogi kurulmuştur. Toplumsal beklentiler ile kişisel arzular arasında sıkışıp kalan Kristina yine mutluluğu doğada aramaktadır. Doğa, yeniden doğuşu gerçekleştirecek simgesel bir mekândır. Romanın sonunda baş karakterin romana adını veren su kaynağına gitmesi bilinçaltında şifa bulma isteğinden kaynaklanmaktadır.

Sonuç

Maria Mercanka'nın *Kaydem Kaynaa* romanında kadın teminin ele alındığı bu çalışmada, baş karakter Kristina gibi Sovyetler Birliği döneminde yaşayan Gagauz kadınlarının toplumsal ve kültürel dönüşümde birer katalizör olduğu tespit edilmiştir. Kadınların kendilik inşâsı, eğitim, çalışma, meslek sahibi olma, bedensel ve cinsel özgürlükleri geleneksel aile yapısı içinde çatışma çıkaran unsurlardır. Kadınlar sadece aile içinde değil, kolhoz gibi kolektif çiftliklerde, toplumsal yapının her basamağında var olma mücadelesi verirler. Eğitim, kültürel/entelektüel birikim, koşulsuz sevgi ve güven veren aile, doğa bu mücadelede engelleri aşmaya yardımcı enstrümanlardır. Aşk, her ne kadar bireysel mutluluğu getiren bir bağlılık duygusu olsa da kaybedildiği zaman kişinin hayata tutunması için yerini daha anlamlı amaçlara bırakabilir. Modern hayat dinamikleri içinde geleneksel olanla çatışmadan onun adaptasyonunu sağlamak ve kuşaktan kuşağa aktarmak idealist eğitimciler, öğretmenler tarafından mümkün kılınmaktadır.

Kaynakça:

1. Cliff, Tony [1990]. *Rusya'da Devlet Kapitalizmi* (çev. Ali Saffet, Tarık Kaya). İstanbul: Metis Yayınları.
2. Ghenov, Victor ve Manole Cârmezâ [2024]. *Dicționar Poliglot: Rus, Găgăuz, Turc, Român*. Chișinău: Gagauziya M.V. Maruneviç Bilim Araştırma Merkezi Yayınları (Blitz Poligraf Yayınevi).
3. Mercanka, Maria [2017]. *Kadem Kaynaa*. Kişinev: Pontos Yayınevi.
4. Rezun, Miron [1992]. *Nationalism and the Breakup of an Empire-Russia and Its Periphery*, New York: Bloomsbury Publishing.
5. Yılmaz Çebin, Burcu [2025]. “Mariya Kapaklı ile Dimitri Karaçoban Ulusal Gagauz Tarih ve Etnografya Müzesi'nde (Beşalma Köyü, Gagauz Özerk Bölgesi/MOLDOVA) yüz yüze yapılan mülakat” (23.01.2025).
6. Zanet, Todur [2024]. *Büyük Gagauzça-Rusça Sözlük, IV. Cilt K-M*, Kişinev: Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı&TİKA (Pontos Yayınevi).

UDC 821.512.1.09

LATİFE TEKİN'İN AŞK İŞARETLERİ ROMANINDA İKTİDAR KURMA ARACI OLARAK DİL

Yılmaz Sabanur

Dr./ Turkish Language

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

e-mail: sabayilmaz@gmail.com

orchid id: 0000-0003-2843-8584

Abstract. Language and narrative features are especially emphasized in studies on the novel writing of Latife Tekin, one of the essential names of contemporary Turkish literature. Considered a master of language, Tekin writes her novels in a poetic language. The author also gave the first examples of magical realism in our literature. The influence of Gabriel Garcia Márquez can be seen in the author's novel *Dear Shameless Death*, published in 1983. The book titled *Aşk İşaretleri*, first published in 1995, is introduced to the reader as a dark novel in which the author comes to terms with language. Tekin defines the novel as "a novel of praise to muteness and silence." The novel *Aşk İşaretleri* tells the story of Cihan, Gülhan, Saim, and Yener, a group of poor young people living on the edge of the metropolis, pursuing a charismatic leader they regard as their leader, Nezir. However, Cihan, who says, "I can't bend to myself because I feel Nezir" and speaks the language of love rather than power, can stand against him. The literature study found no large-scale research on the language in the novel *Aşk İşaretleri*. In this study, the power-establishing feature of language will be emphasized throughout the novel.

Keywords: *Aşk İşaretleri*, language, Latife Tekin, love, power.

Giriş

“İçime düşerseniz, çıkamazsınız sonra!” (Tekin, 2020:113)

Çağdaş Türk edebiyatının önemli isimlerinden Latife Tekin'in romancılığı üzerine yapılan çalışmalarda bilhassa dil ve anlatım özellikleri vurgulandığı görülür. 1980 sonrası edebiyatımızda öne çıkan ve bir dil ustası olarak değerlendirilen Tekin, günümüze değin birbirinden değerli eserler kaleme almıştır. Eserleri postmodern edebiyat daha çok da büyülü gerçekçilik akımı kapsamında değerlendirilmektedir. Hatta yazar, büyülü gerçekçiliğin edebiyatımızdaki ilk temsilcileri arasında sayılır. *Sevgili Arsız Ölüm* romanında Gabriel Garcia Márquez etkisi görülür. Büyülü gerçekçilik, fantastik unsurlara bolca yer veren postmodern edebiyat kuramında merkez teşkil edecek

akımlardandır. Köken itibarıyla, Latin Amerika’da doğmuş ve en önemli örnekleri Latin Amerikalı yazarlar tarafından verilmiştir.

Tekin romanlarında köyden kente göç, yoksulluk, vb. konularını işler ve kaleme aldığı eserler İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Farsça ve Felemenkçe gibi dillere çevrilmiştir. Yazarın özel olarak aşk konusunu ele aldığı romanı ise ilk baskısı 1995’te yapılan *Aşk İşaretleri*’dir. Kitabın arkasındaki tanıtım yazısında roman okura, yazarın dille hesaplaştığı karanlık bir roman olarak tanıtılır. Tekin ise söz konusu romanı “dilsizliğe, sessizliğe övgü romanı” olarak tanımlar. *Aşk İşaretleri* romanında metropolün kıyısında yaşayan bir grup yoksul genç olan Cihan, Gülhan, Saim ve Yener’in önder belledikleri karizmatik bir liderin, yani Nezir’in peşine düşmesinin hikâyesi anlatılır. Ancak “Nezir’i hissetmekten kendime eğilemiyorum” (Tekin, 2020: 69) diyen, iktidarın değil de aşkın dilini konuşan Cihan onun karşısında durabilir: “Aklıma esintiler üşüşüyor. İmalar, işaretler... Kalbime çekilmenin yolunu bilsem, bir sızıyı büyütür, ona tutunmaya çalışırdım. Düşünceler, hayaller ürerdi belki. Dünyayla aramdaki boşluğu dolduracak... Varlığım günden güne anlam kazanırdı ve Nezir’e anlatacak bir şey bulabilirdim o vakit” (Tekin, 2020: 69).

Aşk İşaretleri’nin geçtiği zaman ve mekân açık bir şekilde belirtilmemiştir. Yalnızca romanda yer alan karakterlerin metropolün kıyısında yaşadıkları bilinmektedir. Bu özelliğiyle roman büyülü gerçekçilik akımına yakın dursa da romanda postmodernizm ya da büyülü gerçekçiliğe yönelik özelliklerin çok öne çıkmadığı söylenebilir. Tekin’in *Aşk İşaretleri* romanında olduğu gibi *Berci Kristin Çöp Masalları*, ve *Unutma Bahçesi* romanlarında da öncü konumdaki kişilerin karizmatik nitelikleri sayesinde etraflarında toplanan insanlar üzerinde kurdukları otorite söz konusudur. Bu çalışmada *Aşk İşaretleri* romanının karakteri Nezir’in etrafına toplanan sosyo-ekonomik düzeyi düşük gençler Cihan, Gülhan, Saim ve Yener’in üzerinde dil aracılığı ile kurduğu tahakküm üzerinde durulacaktır.

1. Aşk’ın İzleri

“Aşk”ın Tekin’in romanlarına yansımaları, kolektif yapıyı ve dışa bakışı bırakıp, bireyi iç dünyasıyla anlatmaya başladığı *Aşk İşaretleri*’nden sonra görülür (Balık, 2011: 136). Daha önceki romanları bireyselden çok toplumsal meselelere değinmektedir. “*Aşk İşaretleri*, dil ve aynı zamanda işaretler, jestlerle masum gençlerin nasıl büyülenebileceğini anlatır, konusunun büyüleme ve büyülenme olduğu söylenebilir kısaca.” (Şahbenderoğlu, 2017: 258). Bu romanda dilin birey üzerinde tahakküm kurma özelliği öne çıkmaktadır.

Tekin, *Aşk İşaretleri* romanını dili açısından zorlayıcı bulur, hatta en anlaşılmamış kitabı olduğunu söyler. “Hayatı anlamlandırarak başkaları hakkında konuşma önceliğinin insana sağladığı güç ve iktidar” üzerinde düşünmek istedim, gençleri de düşündürmek istedim der. (Özer, 2020: 154) Başka bir ifadeyle *Aşk İşaretleri* romanı, dilin büyüyle yücelik düşünce kapılan gençlerin hikâyesini anlatan bir romandır.

Romanda karakterlerin fiziksel özelliklerinin net bir şekilde anlatıldığı söylenemez. Daha çok ruhsal dünyalarına yer verilmiştir. Yazar bunu yaparken şiirsel bir dil kullanır. Örneğin anlatıcı rolündeki Cihan, Nezir’i ilk gördüğünde hissettiklerini şu cümlelerle dile getirir: “Onu gördüğüm, cümlelerine kapıldığım günü unutmam imkânsız. ... Onda doğaüstü bir güç var. ... Dilinin görünmez ışıyla büyülenip içine düşeceğimiz havai tuzağını örüyor! Varlığının nedeni bu (Tekin, 2020: 13). Nezir’in sözlerinin gücünü ise “Tılsımlı sözleriyle her birimizi tek tek var edecekti. Benliğimizdeki gizli gücü dışarı çekip... Çaresiz, ürperen bir özlem halinde, büyülü ihtimallerin havasından geçecektik” (Tekin, 2020: 21) sözleriyle ifade eder. Nezir’in sesi Cihan, Gülhan, Saim ve Yener’in üzerinde büyülü bir etki bırakmaktadır: “Nezir’in bulutlaşan sesi sağlıyordu üstümüze. Geceyi eler gibi... Dinledikçe kendimizden geçiyorduk” (Tekin, 2020:22).

Nezir’in bu gençler üzerinde kurduğu iktidara karşı gelebilen yalnızca iktidarın dilini değil de aşkın dilini konuşan Cihan olur. O da “Nezir’i hissetmekten kendime eğilemiyorum” (Tekin, 2020:69) diyerek Nezir’in kendisi üzerinde nasıl büyük bir etki bıraktığını dile getirir. Cihan bu cümleyi kurar çünkü o aşıktır. Grup içerisindeki en özel bağ Cihan ile Nezir arasında kurulmuştur. Grubun diğer üyeleri, Nezir’in aurasına hapsolmuşlardır. Bu dört yoksul genç, Nezir yanlarında

olmadığı zamanlarda bile onun tarafından gözetlendikleri duygusuna kapılmaktan kendilerini alamamaktadırlar.

2. Dil Meselesi

Tekin, roman yazma sürecinde insanlarla görüşmeler yaparken dili kaydettiğini, en çok buna ihtiyacı olduğunu söyler (Özer, 2020: 32). Yazarın kendine özgü bir dili vardır, Tekin romanlarını kullanılan dil vasıtasıyla tanıyabilmek mümkündür. Şiirsel bir dilin kullanıldığı *Aşk İşaretleri*'nde de yazara özgü dil kendini göstermektedir. Tahakküm, iktidarın dili, güç ilişkileri, aşkın dili, büyüleme ve dilsizlik gibi konuların tartışıldığı roman, yazarın dil meselesi üzerine düşüncelerini içeren bir romandır.

Tekin, *Aşk İşaretleri*'ni yazma nedenini “Sessizliği yücelten, tümüyle dile karşı bir şey yazmak istedim” (Özer, 2020: 153) diyerek ifade eder. Romanın öne çıkan kişisi Nezir, Weber'in karizmatik otorite tipolojisini yansıtmaya bağlamında önemli bir örnektir. Onun etrafında toplanan yoksul gençler, anlattıklarını can kulağıyla dinler ve mutlak bir inançla ona bağlanır. Sosyal çevrenin kendisine yönelik bu arzulu eğilimi, Nezir'in güçlü görünme arzusunu tetikleyerek benliğindeki tüm gizil güçlerini harekete geçirmesini sağlar (Açıkyol, 2023: 90).

Nezirle tanışmadan önce günlük yaşamın olağan akışında sıradan bir hayat süren yoksul gençler, tanışma evresinden sonra onun büyümlü sesinin ve anlamlı cümlelerinin tesiri altına girerek kendi varoluşları üzerinde düşünmeye başlarlar. Sözcüklerin sihirli yönünü keşfetme, gençlerin sadece evreni algılama yönünü etkilemez, aynı zamanda yoksulluklarının yarattığı ezilmişlik duygusundan da sıyrılmalarını sağlar (Açıkyol, 2023: 93).

Romanın anlatıcısı konumundaki Cihan, üzerindeki etkisini ifade ederken kullandığı şu sözler Nezir'in sesinin kendisini büyülediğini ifade eder: “Onda doğaüstü bir güç var. ... İmalı çarpıcı sesiyle, yüksek titreşimler yayarak öyle bir anlatıyor ki, alelade bir kutu, mucizeli bir kutuya dönüşüyor elinde” (Tekin, 2020: 13).

Nezir, insanlar arasındaki iletişimin temel vasıtası konumunda bulunan dili iktidar aracına dönüştürerek ona başka bir rol biçer. Dört genç üzerinde inşa ettiği hegemonyası salt manada dilin yarattığı güçten kaynaklanır (Açıkyol, 2023: 94). Bu da dilin iktidar kurucu özelliğini göstermektedir.

Sonuç

Eserlerinde otobiyografik unsurlara da yer veren Tekin, daha çok köyden kente göç, yoksulluk gibi temalar üzerine yazdığı romanlarla bilinir. En bilinen romanı *Sevgili Arsız Ölüm*, edebiyatımızda büyümlü gerçekçilik akımının ilk örneklerinden sayılmaktadır. İlk yayım tarihi 1995 olan *Aşk İşaretleri* isimli romanında ise büyümlü gerçekçilik etkisi daha az hissedilir. *Aşk İşaretleri*'nin Tekin'in bireysel bir bakış açısından aşkı anlattığı ilk romanı olduğu söylenebilir. En kısa ifadeyle roman, iktidar ve güç karşısında masumiyetin şekillendirdiği insanlık durumlarını konu edinir ve roman boyunca Cihan'ın yolculuğu anlatılır. Nezir sosyo-ekonomik durumu düşük bir grup genç üzerinde dil aracılığıyla iktidar kurarken ona tek karşı koyabilen Cihan olur. Bunu da Nezir'e duyduğu aşk sayesinde yapar.

Kaynakça:

1. Açıkyol, E. [2023]. Latife Tekin'in Romanlarında Karizmatik Liderliğin Görünümleri. Edebi Eleştiri Dergisi, 7(1), 88-98. <https://doi.org/10.31465/eeder.1213553>.
2. Balık, M. [2011]. Latife Tekin'in Romancılığı. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
3. Şahbenderoğlu, İ. [2017]. İmgeler Yoluyla Konuşmamız Mümkün Olabilse Keşke. Monograf Edebiyat Eleştiri Dergisi, ss. 248-261.
4. Özer, P. [2020]. (Söyleşi). *Latife Tekin Kitabı*. İstanbul. Can Yayınları.
5. Tekin, L. [2020]. *Aşk İşaretleri*. İstanbul: Metis Yayınları.

UDC 811.512.165'362

QAQAUZ DİLİNDƏ KÖMƏKÇİ NİTQ HİSSƏLƏRİNİN LEKSİK-SEMANTİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Camali Dilbər

Dr. AMEA Nəsimi adına Dilçilik İnstitutunun

Türk dilləri şöbəsinin böyük elmi işçisi

e-mail: dilber.mehdiyeva@gmail.com

orcid id: 0000 0002 2726 5733

Abstract. Auxiliary parts of speech (groups of words) in Gagauz have the same grammatical function as main parts of speech, but do not have independent lexical meanings and are mainly used together with other words. these auxiliary speech parts are divided into different groups and their classification is as follows: habits (particles), connectors (conjunctions), attachments (postpositions), modal words, interjections (interjections). Auxiliary parts of speech in Gagauz are mainly classified according to function and place of use. They add harmony to the speech and make the grammatical structure of the language richer. The study of auxiliary parts of speech in Gagauz Turkish was carried out within the framework of the study of the general grammatical structure of the language. These studies are mainly reflected in grammar books, dictionaries and dialect and folklore materials of Gagauz Turkish. In the article, the lexical-semantic features of the auxiliary parts of speech used in the Gagauz language were studied, their ancient and modern situations were investigated, and they were justified with examples.

Key words: *Gagauz language, auxiliary parts of speech, conjunctions, conjunctions, etc.*

Giriş. Qaqauz dili türk dilləri ailəsinin oğuz qrupuna daxildir. Bu dilin nitq hissələri, xüsusilə köməkçi nitq hissələri, tədqiqatçılar üçün maraqlı bir sahədir. Köməkçi nitq hissələri, dilin qrammatik və semantik strukturlarını formalaşdıran mühüm elementlərdən biridir. Onların leksik-semantik xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi qaqauz dilinin strukturunu və inkişafını daha yaxşı anlamağa imkan yaradır.

Köməkçi nitq hissələri, müstəqil leksik mənaya malik olmayan, lakin digər sözlərlə əlaqə quraraq onların məna çalarlarını dəyişdirən və ya tamamlayan nitq hissələridir. Qaqauz dilində bu kateqoriyaya bağlayıcılar, ədatlar, modal sözlər, əvəzliliklər və köməkçi fellər daxildir. Qaqauz dilinin köməkçi nitq hissələri üzərində araşdırmalar əsasən 20-ci əsrin ikinci yarısından sonra diqqət çəkməyə başlamışdır. Türkologiya sahəsində qaqauz dilinin nitq hissələri barədə ilk ciddi araşdırmaları Moldova və Türkiyə alimləri aparmışdır. Məsələn, M. Çobanoğlu və F. Aratın işləri qaqauz dilinin leksik və sintaktik xüsusiyyətlərinin öyrənilməsinə böyük töhfə vermişdir. Son dövrlərdə qaqauz dilində köməkçi nitq hissələrinin qrammatik funksiyaları və semantik yükü haqqında daha ətraflı tədqiqatlar aparılır. Qaqauz dilində köməkçi nitq hissələri 3 qrupa bölünür. Ədatlar, son çəkim ədatları və ünləmlər. Burada Azərbaycan dilindən fərqli olaraq modal sözlər hesab etdiyimiz sözlər ədatların, qoşmlar isə son çəkim ədatları termini ilə adlandırılmış köməkçi nitq hissələrinə daxildir.

Qaqauz dilində köməkçi nitq hissələrinin bölgüsü Azərbaycan dili ilə müqayisədə fərqlənsə də, leksik vahid baxımdan heç də fərqli deyil. Azərbaycan, türkmən və türk dilində olduğu kimi qaqauz dilində də mənanı qüvvətləndirmək üçün istifadə olunan ədatlar vardır: *ki, da, də, ta, tə* və s. *Bən ki dünnäə gözeli (Mən ki dünya gözəliyəm), Çıraq ta o zaman demiş, Köpek te alırsan soydan al* və s. Bundan başqa qaqauz dilində vasitə və bərabərlik ədatları olan, *bile, +lä, +län billä (bile), +nan, +nan bile, +na, +nen* köməkçi nitq hissələri mövcuddur. Bu sözlər Azərbaycan dilindəki *-la, -lə* vasitə qoşmalarının xalq danışığı dilindəki *+nan, nən* versiyalarına uyğun gəlməkdədir ki, bu Azərbaycan dilində ədəbi dildə olmasa da tələffüzdə və canlı xalq danışığı dilində işlənməkdədir. Fərqli məqam isə ondan ibarətdir ki, bu qaqauz dilində özünü ədəbi dil səviyyəsində göstərir: *Biz*

ayrılıp kaldık bilä; O onu gücülä sürümüş; Ne aarêêr insannarlan bilä; Gider dev adamnan bilä; Oynêêr şopar topunnan və s. Qaqauz dilində sual ədatları eynilə türk dilinə olduğu kimi müşahidə olunur: *nice, nasıl, kim, ne, kaç* və s. Azərbaycan dilində istifadə olunan *görə* səbəb bildirən qoşması qaqauz dilində hal ədatı kimi adlandırılır. Bunun səbəbi isə, *görə* qoşmasının *gör* feili ilə -ə yönəlmiş hal şəkişçisinin birləşməsindən əmələ gəlməsidir. Qədim türk dilində mövcud olan *kene* ədatı qaqauz dilində *genä* formasında ədəbi dil səviyyəsindədir. Bu ədat Azərbaycan ədəbi dilində yenə, dialekt səviyyəsində isə qaqauz dilində olduğu kimi *genə* formasında işlədilməkdədir. Səbəb ədatlarından digərləri isə *için, üzərä, deyni, beterä* və s. dir. Qaqauz dilində də alınma mənşəli ədatlar vardır. Maraqlısı burasındadır ki, onlar ərəb və fars mənşəlidir. Məs: *qayri, beterä* və s. (Ercilasun:2007 s.142). Azərbaycan dilində yer zərfləri kimi tədqiq olunan *irəli, geri, bəri* sözləri qaqauz dilində zaman ədatları kimi adlandırılır: *Düşünärdi sa o dündän beeri denizçiyä; Dört gün geeri Tezek Miti lafettiydi redaktorlan; Geldi iştän evä iki saat ileri; Adam lafını bitirdikten sora bir az susmuş və s.*

Bağlayıcılar- Qaqauz dilində bağlayıcılar cümlələr və ya cümlənin hissələri arasında məntiqi əlaqə qurmaq üçün istifadə olunur. Onların əsas funksiyası məna əlaqələrini göstərməkdir.

Qaqauz dilində bağlayıcıların növləri bunlardır:

1) Sıralama bağlayıcıları: *da/də, ylan, nan/nən, hem* və s.

- a) **"Da/də"** birləşdirici və ya əlavə edici bir hissə kimi işlənir və dilin müxtəlif yerlərində dəyişik mənələrdə istifadə edilə bilər. Əsasən aşağıdakı məqsədlərlə istifadə olunur: Bir şeyə əlavə olaraq başqa bir şeyi ifadə etmək üçün istifadə olunur. Türk dilindəki "da" və "də" şəklindəki istifadələrə bənzərdir. Məsələn: *"Mən də gəlirəm"* – Burada, "da" "mən"lə əlaqəli olaraq "başqa bir şəxs" və ya "həmçinin" mənasında işlənir. Cümlənin ümumi anlamını gücləndirmək və ya möhkəmləndirmək məqsədilə istifadə edilir. *"O da doğru dedi"* – Burada "da" vurğu rolunu oynayır. Bir şeylə müqayisə edərək başqa bir şeyi əlavə etmək üçün də işlənə bilər. *"Mən də orada idim"* – Bu ifadə, digər bir şəxsin etdiyi kimi, özünün də orada olduğunu göstərir.
- a) **ylan:** "Ylan" sözü, Qaqauz dilində daha çox müsbət mənada olan bir köməkçi nitq hissəsi kimi istifadə olunur. Bu türk dilindəki "gibi" ya da "kimi" ilə bağlıdır və müqayisə və bənzətmə funksiyasını yerinə yetirir. Yəni, bir şeyin başqa bir şeyə bənzədiyini və ya oxşar olduğunu ifadə etmək üçün işlənir. Məsələn: *"O ylan mənə oxşayır"* – Bu, "O mənə bənzəyir" mənasında istifadə olunur.
- b) **nan/nən:** "Nan" və "nən" şəkilçiləri, ümumiyyətlə Qaqauz dilində vasitəçi rolunu oynayan köməkçi hissələrdir. Bu ifadələr əsasən mülkiyyət və ya sahibliyi bildirən birləşdirici və ya əlaqələndirici elementlər olaraq istifadə edilir.
- c) **hem:** "Hem" sözü həm çoxluğa, həm də əlavəliyə yönəldən bir bağlayıcıdır. "Həm" mənasında işlənir və bir şeyin bir neçə xüsusiyyətini və ya iki şeyi birlikdə ifadə etməyə kömək edir. Bir çox şeyin birləşdiyini və ya eyni anda bir neçə əhəmiyyət daşıdığını göstərir. *"O hem şair, hem də yazıçıdır"* – Bu, həm şair, həm də yazıçı olduğunu bildirir. **İki əlamət və ya vəziyyətin eyni anda varlığı:** Bir hadisənin və ya xüsusiyyətin eyni anda iki tərəfi birləşdirdiyini göstərir. *"O, hem yaxşı, hem də zəhmətkeşdir"* – Burada "hem" iki keyfiyyəti eyni anda vurğulamaq məqsədilə istifadə edilir.

2) Bərabərləşdirmə bağlayıcıları: *osa, yada, eki yaki, osaydı* və s.

- a) **osa:** köməkçi hissəsi, daha çox şərt və ya şübhə bildirən ifadələrdə istifadə olunur. Bu, Türk dilindəki "o" və "sən" və ya "bu" kimi pronominal hissələrə bənzərdir, amma burada daha çox fərqli vəziyyətlərə yönələn təhlil və ya nəticə bildirir. Şərt bildirən: *"Osa gəlersə, biz də gedərik"* – Burada, bir şeyin olacağına şərt olaraq, digər şeyin də olacağı bildirilib. Şübhə və ehtimal: Bir hadisənin olub-olmaması ilə bağlı ehtimalların ifadəsi kimi də işlənə bilər. *"Osa belə olursa, nə edəcəyik?"* – Burada, şübhəli və ya ehtimal olunan bir vəziyyət bildirilib.

- b) **yada:** bağlayıcısı "ya da" şeklinde işlenir və iki və ya daha çox şey arasında seçim və ya alternativ bildirmək üçün istifadə olunur. Türk dilindəki "ya da" ilə eynidir. Bu, bir seçim və ya digər bir şeyi bildirmək üçün istifadə edilir. *"Onda yada mənimlə gəl, yada burada qal"* – Bu ifadə **seçim** və ya **alternativlər** təqdim edir.
- c) **eki:** "Eki" çox vaxt müqayisə və ya alternativ bildirmək məqsədilə istifadə olunur. Bu ifadə, iki şey arasında fərq və ya əlaqə qurmaq üçün işlədilir və "gibi" və ya "kimi" mənasındadır. Eyni zamanda, bəzi vəziyyətlərdə təkrarlama və ya vurğulama funksiyası da daşıyır. "Eki" müqayisə edərkən işlənir. *"O eki daha yaxşıdır"* – Burada "eki" ilə bir şeyin başqa bir şeyə nisbətən yaxşı olduğu vurğulanır.
- d) **yaki:** "Yaki" bir seçim və ya alternativ təqdim etmək üçün istifadə olunur və dilin leksikasında "ya da" və ya "ya" mənasında işlənir. Bu ifadə əvəzedici və ya qarşılaşdırma rolu oynayır.: "Yaki" alternativlik bildirən bir bağlayıcıdır. *"O yaki gəlir, yaki gedir"* – Burada, bir seçim və ya alternativ təqdim olunur.
- e) **osaydı:** "Osaydı" köməkçi hissəsi şərt və ya keçmişdəki hipotetik vəziyyət ifadə edən bir formadır. Bu, "əgər belə olsaydı" və ya "əgər o, olsaydı" mənasında istifadə olunur. Şərt cümləsi: Keçmişdə baş verməsi ehtimal olunan bir hadisə ilə bağlı təxmin və ya ehtimal bildirir. Məsələn: *"O osaydı, biz də onunla gedərdik"* – Burada keçmişdə ola biləcək bir hadisə və onun nəticəsi ilə bağlı ehtimal edilir. (Özkan, 1996: 194)

Bu köməkçi nitq hissələri Qaqauz dilində dilin daha mürəkkəb strukturlarını qurmaq, müqayisə etmək, alternativləri təqdim etmək və ehtimal etmək kimi müxtəlif funksiyaları yerinə yetirir.

- 3) **Qarşılaşdırma bağlayıcıları:** *a, ba, ne, ya, mi, tölə hem, ama, ancak, aniki, beki, bekim* və s. Məsələn: qaqauz dilində istifadə olunan bağlayıcılar fərqlidir. Azərbaycan dilində bu bağlayıcılar iki fikri qarşılaşdırmaq üçün istifadə edilir. Məsələn: *amma, ancaq, lakin, fəqət*. Qaqauz dilində isə *a... a..., ba... ba..., ha... ha..., hem... hem..., da (da), tola, böle, ya, yada, da... da və s.* Məsələn: *Kilit kapa a yok a var ; Ba kapıda; Kar hayatta ; Ba uşa süündü-gitti; Anası da geçindi; Ba işdə dolaşıklar; Büyük tepe olar onnar); Ba tolu dünüla beni; İçim alev girdi; Ba yaşlık, hiç kurımaz; Geçer vakit: ba kış, ba yaz; Ba olar, ba olmaz; Hem sıcak, hem serin ; Hem satılın hem kısmıcım* və s. (Özkan, 1996: 94)

Qaqauz dilində işlənən digər köməkçi nitq hissələrinin leksik-semantik təhlilinə nəzər salaq:

- a) **makar ki, ki:** Bu ifadə bəzən bir cümləni tamamlayan və ya vurğulayan bir hissə kimi istifadə edilə bilər. "Makar ki" xüsusilə bir şərt ya da nəticə bildirərkən istifadə olunur. "Ki" isə bir cümləni əlaqələndirən və ya səbəb-nəticə əlaqəsi yaradan bir bağlayıcıdır.
- b) **er/eer/eerlem:** Bu bağlayıcı və köməkçi şəkilçilər bəzən keçmiş zaman və ya tamamlanmış hərəkət bildirən şəkillər kimi işlənə bilər. "Er" və "eer" işlənmə yerinə görə müxtəlif zaman və ya şəxsə uyğunlaşır (Özkan, 1996: 193).
- c) **onustan:** Bu sözcük "onun səbəbi ilə" ya da "ondan dolayı" mənasında istifadə edilir. Bu, səbəb-nəticə əlaqəsini izah edən bir köməkçi hissədir.
- d) **osa osaydı:** Bu ifadə bir şərt cümləsi kimi işlədilə bilər və bir şeyin mümkünlüyünü və ya keçmişdə ola biləcək bir hadisəni izah edir. Bu, "əgər belə olsaydı" anlamında istifadə edilə bilər.
- e) **sansın/sansınmki:** Bu hissə ehtimal və ya şübhə bildirən bir formadır. "Sansın" və ya "sansınmki" bir şeyin ehtimalı haqqında danışarkən istifadə edilir.
- f) **sayı, zerə:** "Sayı" burada sayı bildirmək və ya müəyyən bir ölçü ilə əlaqəli ola bilər. "Zerə" isə zaman və ya nəticə bildirən bir element kimi işlənə bilər.
- g) **kadar:** Bir hədd və ya müddət bildirir, "gədər" kimi də işlənə bilər.
- h) **aşırı:** "Çox", "ekstremal" və ya "həddindən artıq" mənasında istifadə olunur.
- i) **bilə/billə:** Bu, "belə" ya da "həmin şəkildə" kimi istifadə edilir.
- j) **gibi:** "Kimisi" və ya "kimi" mənasında, bir şeyə bənzətmə edərkən işlədilir.

- k) **nicə**: Bu, bir təhlil və ya dərəcəni ifadə edən bir söz kimi işlənə bilər.
- l) **başka**: "Başqa" burada alternativ və ya fərqli bir şeyi bildirir.
- m) **beterə**: Daha pis və ya daha pis bir vəziyyəti bildirən bir sözdür.
- n) **deyni**: Bu, müqayisə edən bir elementdir və bir şeyi ya da birini qarşılaşdırarkən istifadə edilir.
- o) **için**: Məqsəd bildirmək üçün istifadə olunur, "bu məqsədlə" mənasında işlənir.
- p) **üzərə**: Üzərində ya da bir şeyin mövzusu ilə əlaqədar olmaq mənasında istifadə edilir.
- q) **kaarə/kaari**: Bu Azərbaycan dilindəki kərə və dəfə sözünə uyğun gəlməkdədir. (Özkan, 1996: 192)

Bu köməkçi nitq hissələrinin bir çoxu bağlayıcı, şərt bildirən, ehtimal və zaman bildirmək üçün istifadə edilir və müəyyən bir əlamət ya da hadisə ilə bağlı əlavə məlumat vermək məqsədi güdür.

Nəticə. Qaqauz dilində köməkçi nitq hissələrinin leksik-semantik xüsusiyyətləri dilin struktur zənginliyini və funksional imkanlarını göstərir. Bu kateqoriyalar müxtəlif mənaları ifadə etməklə yanaşı, qaqauzların danışq üslubunu və mədəni düşüncəsini əks etdirir. Tədqiqatların davam etdirilməsi, qaqauz dilinin daha dərinədən öyrənilməsinə və onun qorunub saxlanılmasına kömək edəcəkdir. Bu nümunələr qaqauz dilinin zəngin leksik-semantik strukturlarını və nitq hissələrinin funksiyalarını göstərir. Bağlayıcılar, ədatlar, modal sözlər, köməkçi feillər və əvəzliliklər dilin ifadə imkanlarını genişləndirir, məna çalarlarını dəqiqləşdirir və danışanların fikir və münasibətlərini daha aydın şəkildə ortaya qoyur. Bu cür nümunələr həm dilin praktiki istifadəsini, həm də nəzəri təhlilini anlamada əhəmiyyətli rol oynayır.

Qaynaqlar:

1. Arat, R. F. (1987). *Türk Lehçeleri ve Gagauz Dili Üzerine Çalışmalar*. İstanbul: İÜ Yayınları.
2. Crasnogor, G. (2010). "Gagauz Dili ve Kültürü Üzerine Bir İnceleme." *Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(3), 45-62.
3. Çobanoğlu, M. (2002). *Gagauz Türkçesi ve Grameri Üzerine Notlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
4. Ercilasun, A.B. (2007). *Karşılaştırmalı Türk lehçeleri grameri*, Ankara: Akçay.
5. Özkan, N. (1996). *Gagavuz Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK yayınları.
6. Moldova Elmlər Akademiyası (1995). *Gagauz Dilinin Qrammatikası*. Kiyev: Moldova Elmlər Akademiyası Nəşriyyatı.
7. Pokrovskaya, A. V. (1975). *Гагаузский язык и его особенности*. Moskva: Nauka Nəşriyyatı.
8. Tuna, O. (1990). *Türk Lehçelerinin Karşılaştırmalı Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

UDC 811.512.165'373.614

“KAMA” SÖZCÜĞÜ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Seyfullah Öztürk

PhD, Öğretim Görevlisi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

e-mail: ases52@hotmail.com

orcid id: 0000-0002-9009-2572

Abstract. In this study, the lexeme "kama" is focused on. The word is used with similar meanings in Oghuz group dialects such as Gagauz Turkish. There are different opinions about the origin of the word. In etymological dictionaries, it is generally believed that the word is borrowed from a language other than Turkish. This study does not aim to reveal the etymological origin of the

word. In addition, an etymology evaluation was also made to better express the situation of the word.

Since the word cannot be witnessed in historical texts as a weapon, making inferences about its origin has become a problem for field workers. This must be the main reason why the article "wedge" is not included in some etymological dictionaries.

The study is concerned with the general evaluation of a word in Gagauz Turkish. It seems appropriate to classify the examined samples accordingly.

Key Words: Kama, Altayistic, Turkish Dialects, Old Turkish, Etymology.

Giriş

Genel olarak Moldova'da özerk bir bölgede yaşayan Gagauz Türkleri yıllardır dil ve kültürlerini korumayı başarmışlardır. Türkiye Türkçesine yakınlığı ile dikkat çeken Gagauz Türkçesi tarihi sürecin sonucu olarak Rusça ve Romence gibi dillerin etkisine açık kalmıştır. Türkiye Türkçesi ve Gagauz Türkçesi arasında birçok ortak sözcük vardır. Kama sözcüğü de bu ortak sözcüklerden bir tanesidir. Gagauz Türkçesinde "kama: 1) Kama. Kama kakmaa: Kama çakmak. *Kamayı kamaylan çıkarerlar. (Ata s.) Kama kamayı söker. (Çivi çiviye söker)*" [3, s. 130]

Hem Gagauz Türkçesi hem de diğer Oğuz grubu lehçeler "kama" için silah, bıçak, takoz, çivi gibi anlamlar vermektedir. Her ne kadar bu anlamlarda farklılık var gibi görünse de buradaki anlamların tamamının ortak bir kökten geldiği düşünülmektedir. Bu nedenle, eldeki çalışmada kama sözcüğünün kökeni de değerlendirilerek farklı gibi görülen bu anlamların ortaklığı ifade edilmeye çalışılacaktır. Genel olarak "kama" denildiğinde hançer yani bir silah akıllara gelir.

Kamanın silah olarak kullanımı çok eskilere dayanır, tarih boyunca silah yapmayı ve kullanmayı bilen milletlerin diğer rakiplerine göre üstünlüğü hemen göze çarpmaktadır. "Her iki yanıla da hem geniş yanıla hem ucuyla kullanılabilen eğik uçlu hançeri bulan göçebe askeridir; daha sonra Japonlar, Avrupalılardan önce bu hançeri alır ve kusursuz hale getirirler." [22, s. 39] Roux, tarafından işaret edilen göçebe askerlerin kamanın mucidi olması Türklerin bu silahı yıllar önce bulduğunu ve kullandığını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Dünyanın en geniş imparatorluklarını kuran Bozkırlı Türkler büyük ölçüde ve çağına göre daima yüksek bir harp sanayine sahip olmuşlardır. Bu üstünlüğü sağlayan araçlardan biri demir idi. Demir işleyicilik, madencilikte son safha olarak görünmektedir... Başlıca meslekleri demircilik ve madencilik olan Bozkır Türk topluluğunda mükemmel kılıç, kalkan, kargı, mızrak, temren imâl edilirdi [16, s. 321].

Türklerin demiri çok uzun yıllardır işlemesi ve demirden ürettiği silahlar ile düşmanları üzerinde hâkimiyet kurması her ne kadar tarihî bir süreç olsa da üretilen eşyalara bir ad verilmesi etimoloji açısından değerlendirilmelidir. Bu noktada tarih ve etimoloji arasında bir bağ vardır. Sözcüğün kökenini tespit edebilmek için sadece metinler değerlendirilemez mutlaka kavramı ortaya çıkaran süreç de irdelenmelidir. Bu yüzden demiri işleyen savaşçı bir millet olarak adını tarihe yazdıran Türkler ürettikleri silahlara Türkçe isimler vermiş olmalıdır.

...Birinin adı A, öbürününki B olmak üzere iki halkın yan yana yaşadığını, B halkında dokumacılığın çok iyi geliştiğini A halkında ise oldukça geri kaldığını varsayalım. Bunun sonucunda A halkı dokumacılığı B halkından öğrenecek ve aynı zamanda dokumacılık terimlerini de B halkının dilinden alacaktır. Başka bir deyişle A halkının dilinde kökeni bilinmeyen bir dokumacılık terimi varsa kaynağının B halkının dilinde bulunabilme olasılığı çok yüksektir [25, s. 24-25].

Türklerin demircilikte ulaştıkları nokta göz önüne alınırsa, Türkçenin silah isimlerini alıntılardan değil veren bir dil konumunda olması beklenir.

1. Sözcüğün Günümüzde ve Tarihi Metinlerdeki Durumu

Gagauz Türkçesi dışında "kama" sözcüğünün diğer lehçelerdeki görünüşleri şu şekildedir:

Türkiye Türkçesi, kama Silah olarak kullanılan, ucu sivri, iki ağzı da keskin uzun bıçak. Açılmış olan boşluklarda tavan ve yanlardan taş veya cevher parçalarının düşmesini önlemek amacıyla tahkimat elemanları üstüne veya arkasına yerleştirilen bir tahkimat parçası. Kütüğü

yarmak için kullanılan ucu sivri, yassı, enli çivi, takoz, kısı. Topun gerisini kapayan kapak. Oyunda kazanılan her parti veya sayı. [37] Azerbaycan Türkçesi, “Ğeme is. Küçük hançer, kama.” [2, s. 488]; Türkmen Türkçesi, “GAMA a. kama: yiti g. keskin kama; g. yarası kama yarası” [29, s. 222]; Karaçay-Malkar Türkçesi, “kama Kafkas erkeklerinin bellerinde taşıdıkları altın-gümüş işlemeli hançer, kama. eki canına kesgen kama güvenilirmez iki yüzü.” [27, s. 239].

Yukarıdaki örneklerin dışında Yudahin Kırgız Türkçesinde mızrağın temrenine “kıma” denildiğini ifade eder [33]. Hem anlam hem de biçim açısından kama ve kıma arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Bu nedenle Kırgız Türkçesindeki ‘kıma’ ile kama arasında kökteşlik iddia edilebilir.

Kama sözcüğü Anadolu sahasında İstanbul Kadı sicillerinde tespit edilebilmektedir. Tophane Mahkemesi 2 Numaralı Sicil kaydına göre H. 966-967 / M. 1558-1559 tarihlerinde gerçekleşen adli bir olayda kama kullanıldığı sabittir. “Hamza b. Abdullah nâm kimesne Yusuf b. Abdullah nâm kimesne kolundan kama bıçağıyla urup mecrûh eylediğin i’tirâf edip sicil olundu.” [32, s. 235].

Kama, Meninski [18] tarafından ise ahşap takoz “cuneus” olarak tanımlanmıştır. Takılmak, perçinlemek anlamındaki kama- fiiline ise Harezmi Türkçesinde rastlanır [31]. Kama ve kama- arasında anlam ilişkisi açıktır. Perçinlemek ve çivilemek anlamındaki kama- ile çivi ve takoz anlamlarında kullanılan kama ortak/ikili kök olarak düşünülmelidir. Özellikle Zenker tarafından kama- fiili için yapılan açıklama oldukça önemlidir [34]. Türkçeye “takozlarla sabitlemek” şeklinde tercüme edilebilen açıklama kama ve kama- arasında ortak kök durumu olabileceğini göstermesi açısından kayda değerdir.

Ortak köklerin eskicilliği konusunda bu çalışmanın sahibi, daha önce Hatiboğlu [15, s. 110-115] ve Alibekiroğlu [1, s. 299-305] tarafından da ifade edilen isim şeklinin ilk olarak oluştuğu kanaatindedir. Bu nedenle fiil biçiminde daha önceki yıllarda tanımlanan bir sözcüğün isim şeklinin tanımlanmasa da varlığını kabul etmek mümkün görünmektedir.

2. Altay Dillerinde “Kama”

Altay Dilleri Teorisi; Türk, Moğol, Tunguz, Kore ve Japon dillerinin ortak bir kökten çıktığını ve bunların akraba olduğunu kabul eden teorinin adıdır. Başlangıçta sadece Türk, Moğol, Tunguz dillerinin akrabalığı üzerinde durulurken 20. yüzyılın ortalarında ve ikinci yarısında Korece ve Japonca da bunlara katılmıştır. Teoriye göre bu diller ortak bir ata dilden iniyordu [7, s. 17].

Japonca ve Korece gibi dillerle Türkçenin aynı kökten gelmediği kabul edilse bile “kama” sözcüğü ile bu diller ilişkilendirildiğinde, “kama”nın Kafkas dillerinden ödünçleme olma olasılığı son derece azalacaktır. Böyle bir ilişkinin varlığı tüm doğu coğrafyasını baştan başa gezen Türklerin Balkanlardan Kafkaslara İran’dan Japonya’ya kadar kama sözcüğünü hediye ettiğini gösterebilmesi bakımından değerlidir.

Türkçeye daha yakın olduğu bilinen Moğolca ve Mançu-Tunguz dillerinde kama sözcüğüne rastlanmamasına rağmen, Japonca ve Korecede sözcüğün farklı türevleri görülebilmektedir.

검(Keom) Modern Korecede kılıç, kısa kılıç [17] anlamında bulunan sözcük, Türkçe kama ile kökteş olmalıdır. Korecede unggeom (웅검), janggeom (장검) gibi [35] birçok kılıç adında geçen sözcük dangeom (단검) yani ‘kama/hançer’ kelimesinin karşılığında da görülmektedir.

Japoncada ise orak anlamında kama (鎌) kelimesi kullanılmaktadır. (bk. Resim-1) Aynı şekilde bu oraktan üretilmiş silah adlarında da kama varlığını korumaktadır. Örneğin kusarigama (鎖鎌), orak üzerine zincir (kusari) eklenerek yapılmış bir Japon silahıdır. (bk. Resim-2) Kamaitachi (鎌鼬), el ve ayak tırnakları kama şeklindeki efsanevi yaratığın adıdır. (bk. Resim-3) [36].



Resim-1: Kama



Resim-2: Kusarigama



Resim-3: Kamaitachi

3. Etimoloji Sözlüklerinde Kama Maddesi

Sözcüğün çok geniş bir coğrafyada çok farklı dillerde yaşamış olması kökeni noktasında bir takım farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Hem Türk hem de yabancı bilim adamlarının hazırladığı etimolojik sözlüklere bakıldığında kama ile ilgili kesin yargılara varılamadığı görülür.

Doerfer [6] TMEN 1411'de sözcüğün anlamlarını ve görüldüğü dilleri vererek Kafkas dillerinde iyi bilindiğini ve bu bölgeye komşu dillerde görüldüğünü ifade eder. Bu nedenle diğer dillerdeki örneklerin Kafkas dillerinden alıntı olabileceğini düşünür.

Kama'nın kökeni için farklı açıklamalardan biri Shagirov tarafından yapılır. Shagirov, Adigece (Çerkezce) Etimolojik sözlük çalışmasında sözcüğün Kafkas dillerine ait olduğunu düşünmemektedir. Öncelikle Doerfer'in kama ile ilgili açıklamalarını vermiş, ardından Türkçe –ma ekinin işlevine dikkat çekmiştir. Bu ekin fiillere gelerek araç dâhil çeşitli adlar oluşturabildiğini ifade etmekle yetinmiştir [24].

Sevortyan, bu sözcüğün Türkçe yazıtlarda tanıklanmadığını, etimolojik sözlüklerde bu kelimeye çok fazla rastlanmadığını, mesela Clauson'un sözlüğünde bu kelimenin yer almadığını ifade eder ve Rasanen'in "Kama" ile ilgili açıklamalarını verir. Fakat kendisi de kama sözcüğünün kökeni üzerine bir açıklama getirmez. "Kelime eski Türkçe metinlerde tanıklanmamaktadır; bu yüzden onu yabancı kökenli varsayabiliriz" der. [23, s. 242].

Eyuboğlu [11] kama maddesinde Ermenice khama çivi, kütük yarma aracından alıntı olduğunu iddia eder.

Eren, iki ayrı kama maddesi verir. İlk olarak, "Silah olarak kullanılan, ucu sivri, iki ağzı da keskin uzun bıçak. Yerel ağızlarda gama olarak da geçer." [10, s. 203] Eren, sözcüğün Türkmence ve Balkarcada da bulunduğu bahseder ve kendisinden önce Rasanen, Doerfer ve Dankoff'un söylediklerine işaret eder; ancak kökeni hakkında herhangi bir açıklama getirmez. İkinci olarak da çivi, takoz anlamındaki kama açıklamasını verir.

Kütüğü yarmak için kullanılan ucu sivri, yassı, enli çivi, takoz. Yerel ağızlarda kam 'kazık, direk' gama 'araba tekerleğinde kullanılan ağaç çivi' kem 'çivi' olarak geçer. <Erm. gam 'nail'. Dankoff ALT 90. Dankoff 'bıçak' olarak kullanılan kama'nın ayrı bir söz olduğunu da dile getirmiştir. Ancak Türkçe kama biçiminin sonundaki –a üzerinde durmamıştır [10, s. 204].

Tietze tarafından hazırlanan sözlükte kama için üç madde başı bulunur. "kama I/kam III/ kem III kütüğü yarmak için kullanılan ucu sivri, yassı çivi, takoz' DS 2736 <tek heceli varyantlar kelimenin BatıErm. kam/ DoğuErm. Gam 'çivi'den geldiğini gösteriyor. b. R. Dankoff 1995 no. 90" [30, s. 82) Tietze, Oyunda sayı ve hançer anlamındaki diğer kama maddeleri için bir köken açıklaması yapmamış ve hançer anlamındaki kelime için Doerfer'e gönderme yapmıştır.

"kama büyük çivi, saplama, hançer ~? Erm kam çivi, mih. Ses değişimi açıklanmaya muhtaçtır" [19, s. 209]. Nişanyan, sanal ağ üzerinden paylaştığı sözlüğünde sonradan bu konudaki görüşünü sözcüğün kökünün Türkçe olabileceği şeklinde değiştirmiştir. Sözcüğün kökenini kak- şeklinde açıklamaktadır.

Karş. Dankoff ALT sf. 90, Hasan Eren, Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü (!) sf. 204. "Hançer" anlamında Kafkas dillerinde yaygın olup, bu spesifik anlamda Gürcüce veya Ermeniceden alıntı olduğu düşünülebilir. Ancak her durumda nihai köken Türkçe olmalıdır. Ermenice kam quu "çivi" 17. yy'dan önce görülmez; Türkçeden alıntı olması güçlü olasılıktır [20].

Gülensoy, [14] sözcüğün tanımını ve görüldüğü bazı dilleri vermiş ama kökensel bir inceleme yapmamıştır.

Starostin vd, Japonca orak veya tırpan anlamındaki kama etimolojisini yaparken sözcüğün Altayca döneminde keskin alet anlamındaki k'ëmá biçiminden geldiğini ifade eder; fakat sözcüğü Türkçe kama ile eşleştirmezler.

*k'ëmá sharp, sharp tool: Tung. *xemer; Jpn. *kámá. PTung. *xemer 1 sharp 2 easy going (1 острый 2 легкий, легко идущий): Evk. emer; Evn. em̄r; Neg. emejigdi; Ul. xomburu(n) 2; Ork. xemberu 1,2; Nan. xemberü 2; Orch. xemberu 2; Ud. emei 1, 2. TMC 2, 453. PJpn. *kámá sickle (серп): OJpn. kama; MJpn. kámá; Tok. káma; Kyo. kámá; Kag. kamá. JLTT 435 [26, s. 775].

4. Kama Etimolojisi

Yukarıda ifade edilenleri genel yönleriyle özetlemek gerekirse; İsim ve fiil olarak kama/kama- şeklinde iki birim mevcuttur ve ikisi arasında anlamsal bir bağlantı kurmak mümkündür. Kama için bazı etimoloji sözlüklerinde Kafkas dilleri köken olarak değerlendirilse de Japonca ve Korecede bulunan benzer birimler sözcüğün Türkçe olabileceğini düşündürmektedir.

Eldeki veriler dikkatle değerlendirilirse Starostin vd, tarafından iddia edilen *k'ëmá kökeni de açıklanmaya muhtaçtır. Türkçedeki kam-, kama-, kama gibi birimler için *ka/kı gibi sivri uçlu bir nesne anlamında ortak bir kök düşünülmesi Türkçenin dilsel mantığı çerçevesinde uygun görülmektedir.

Kama için en doğru çıkarım *ka "sivri/keskin nesne" kökünü esas alarak biçimbirimler eklendiğini düşünmek olacaktır. Moğolca "hadah: nail, drive in [OM qada-, cp. Kyr kada-, Tuv kadag nail, peg, OT *kada]" [21]. Moğolca ayrıca Kırgızca gibi bazı Türk lehçelerinde de görülen qada-/kada- biçimi ile Türkçedeki kama- ilgisi de zorunlu olarak ortak bir köke gidilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle *ka+m- sivri bir şeyle vurmak, sivri bir şeyi saplamak, batırmak; belki fırlatmak, atmak gibi bir anlam örüntüsünden dilin ilerleyen dönemlerinde atmak, fırlatmak, dövmek, vurmak gibi anlamsal bir dönüşüm gerçekleşmiş olmalıdır. Ayrıca *ka+k-, *ka+z, *ka+t/d-, *ka+r- gibi örnekler de ucu sivri bir aletle yapılan eylemler olarak düşünülebilir.

Kam- için Gabain [12] 'fırlatmak' anlamını verir. Tekin'de [28] dövmek şeklinde görülen sözcük, Ercilasun'da [8] acımasızca dövmek anlamındadır. Kam- "to strike down; more vaguely to lover" belli belirsiz vurup aşağı düşürmek anlamından yola çıkan Clauson [4] EDPT'de kamçı sözcüğünü de buraya bağlamaktadır. Erdal [9] ise OTWF'de kam- fiilinden "kamğı, kamıl-, kamgır, kamıt- sözcüklerinin türediğini ifade etmiş, kam- için vurmak, devirmek, indirmek anlamlarını düşünmüştür.

İster vur- ister fırlat- anlam kökü esas alınsın kama ile kam- arasındaki bağ açıktır. -a+ biçimbiriminin günümüzdeki çapa "çap-a+", yaba "yap-a+" gibi bazı tarım aletlerinde de aynı işlevi üstlendiği düşünülebilir.

Takoz, kısıklı anlamlarında kullanılan 'kama'nın da hançer anlamındaki kama ile aynı etimolojik sürecin ürünü olduğu kabul edilmelidir. Burada önemli olan nokta uç kısmın sivri oluşudur. Hançer anlamı dışındaki kama anlamları dikkatle incelendiğinde ucu sivri olan nesneler olduğu görülmektedir. Hatta 'ahşap kama'nın daha eskicil olma ihtimali bulunmaktadır. Çünkü Türkler demiri işlemeyen önce ahşap veya taş kamalar yapmış olmalıdır.

Oyun kavramı etrafında görülen kama için dikkat çekici durum ise sözcüğün beraberinde kullanılan fiilin sok- olmasıdır. Beş taş oyununda sayı anlamı için kama veya malak sok- şekli Anadolu'da hala yaşamaktadır. Sok- fiili ucu sivri bir nesneyi işaret ettiği için çivi, bıçak, takoz gibi anlamların düşünülmesi doğal görünmektedir.

Korece "bıçak/kılıç" anlamındaki keom ve Derleme Sözlüğündeki kam maddesi Ermenice kam sözcüğünün de Türkçeden alıntı olabileceğini düşündürmektedir. "kam (IV) 1. Kazık, direk. 2. Döven" [5, s. 2612] ve Gülensoy [13] tarafından tespit edilen çivi anlamı birlikte düşünüldüğünde

Ermenice kam sözcüğünün de yine ucu sivri bir nesneye işaret ettiği ortadadır. Tüm bunlardan hareketle Ermenice kam “çivi” sözcüğünün de Türkçeden ödünçlenme yoluyla geçtiğini kabul etmek daha uygun görülmektedir.

Sonuç

Silah üretiminde gelişmiş olan Türklerin hançer üretmesi ve bunu isimlendirmesi beklenir. Eski Türklerin kullandığı kılıç, kırbaç, süngü, ok, yay, sapan, topuz gibi savaş aletlerinin isimlerinin Türkçe oldukları bilinmesine rağmen tarihî süreç içerisinde ‘kama’ ne yazık ki, tanıklanamamaktadır.

Bir nesneyi ürettiği bilinen bir toplumun o nesne için mutlaka bir ad kullanması gerekmektedir. Demiri işleyerek üreten Türkler yaptıkları silah adlarına da doğal olarak Türkçe isimler vermişlerdir.

Kama sözlükbiriminin Japonca ve Korecede bulunan deşışkeleri Kafkas Dilleri yerine Altay Dilleri önermesinin daha geçerli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak *ka+ “sivri veya keskin uç” biçiminden kama “sivri ucuyla vurmaya yarayan alet” şeklinde bir gelişim ifade edilebilir. Bundan dolayı da kama ve kama- ortak kök kabul edilebilir. Bu ilgi kurulurken kama sözcüğünün ilk olarak taş veya çok büyük ihtimal ucu kolayca sivritilebilen ahşap bir malzeme için kullanıldığını varsaymak daha doğru olacaktır.

Kaynakça:

1. Alibekiroğlu, S., Türkçede Ortak Kökler. Asia Minor Studies, 2019. 2/7, 299-305.
2. Altaylı, S. Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. 1994.
3. Baskakov, N. A. Gagauz Türkçesinin Sözlüğü. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. 1991.
4. Clauson, S. G. An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish, London: Oxford University Press. 1972.
5. Derleme Sözlüğü-IV. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2009.
6. Doerfer, G. Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen-III, Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GMHB. 1967
7. Ercilasun, A. B. Türk Dili Tarihi (6. Baskı). Ankara: Akçağ yayınları. 2008.
8. Ercilasun, A. B., Akkoyunlu Z. Divanu Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2014.
9. Erdal, M. Old Turkic Word Formation I-II. Wiesbaden: Otto Harrassowitz. 1991.
10. Eren, H. Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü. Ankara: Bizim Büro Basımevi. 1999.
11. Eyuboğlu, İ. Z. Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü. İstanbul: Sosyal Yayınlar. 1988.
12. Gabain, A. V. Eski Türkçenin Grameri. Mehmet Akalın (Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2003.
13. Gülensoy, T. Doğu Anadolu Osmanlıcası: etimolojik sözlük denemesi. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları. 1986.
14. Gülensoy, T. Türkiye Türkçesindeki Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü-I. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2007.
15. Hatiboğlu (Kılıçoğlu), V. Türkçenin Yapısı ve İkili Kökler. Türk dili, 1974. 224, 110-115
16. Kafesoğlu, İ. Türk Millî Kültürü. İstanbul: Ötüken Neşriyat. 2007.
17. Martin, S. E., Lee, Y. H., Chang, S. A Korean-English Dictionary (2. Baskı). New Haven and London: Yale University Press. 1975.
18. Meninski, F. M. Thesaurus Linguarum Orientalium Turcicae- Arabicae- Persicae. Lexicon Turco-Arabicum-Persicum. Viyana. 1687.
19. Nişanyan, S. Sözlere Soyağacı. (2. Baskı). İstanbul: Adam Yayınları. 2003.
20. Nişanyan, S. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/kama> (Erişim Tarihi: 9.8.2023)
21. Rajki, A. Mongolian Etymological Dictionary. https://www.academia.edu/12788147/Mongolian_Etymological_Dictionary (Erişim Tarihi: 9.8.2023)
22. Roux, J.-P. Orta Asya Tarih ve Uygarlık. İstanbul: Kabalcı Yayınevi. 2001.

23. Sevortyan, E. V. Etimologicheskii Slovar' Tyurkskikh Yazykov. Obshchetyurkskiyei Mezhtyurkskiye Leksicheskiye Osnovy na Bukvy "K", "Q", Moskova: SSCB Bilim Akademisi Dilbilim Enstitüsü Yayınları. 1995.
24. Shagirov, A. K. Etimologicheskii Slovar' Adıgskikh (Çerkesskikh) Yazykov, Moskova: SSCB Bilim Akademisi Dilbilim Enstitüsü Yayınları. 1977.
25. Stachowski, M. Etimoloji. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları. 2011.
26. Starostin, S., Dybo A., Mudrak O. Etymological Dictionary of the Altaic Languages, Leiden: Brill. 2003.
27. Tavkul, U. Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2000.
28. Tekin, T. XI. Yüzyıl Türk Şiiri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 2017.
29. Tekin, T., Ölmez M., Ceylan E., Ölmez Z., Eker S. Türkmence-Türkçe Sözlük, İstanbul: Simurg Yayınları. 1995.
30. Tietze, A. Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugati-IV (2. Baskı). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi. 2021.
31. Toparlı, R. (1998). Harezmi Türkçesi. Sivas: Dilek Ofset Matbaacılık
32. Yılmaz, Ç. (Ed.) (2019). İstanbul Kadı Sicilleri 43, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş Yayınları.
33. Yudahin, K. K. (1998). Kırgız Sözlüğü. Abdullah Taymas (Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
34. Zenker, Julius Theodor. (1876). Türkisch-Arabisch-Persisches Handwörterbuch. C. 2 <https://www-digitale--sammlungen-de.translate.goog/view/bsb11325952?page=316,317> (Erişim Tarihi: 8.5.2023)
35. https://en.wikipedia.org/wiki/Korean_sword (Erişim Tarihi: 18.2.2024)
36. [https://en.wikipedia.org/wiki/Kama_\(tool\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Kama_(tool)) (Erişim Tarihi: 25.4.2024)
37. sozluk.gov.tr (Erişim Tarihi: 2.10.2023)

UDC 821.512.121.09:316.48

TOPLUM İÇİN ENTRİKA: KARAKALPAK EFSANELERİNDE BİR ÇÖZÜM YOLU OLARAK ENTRİKA

Bayraktar Müge

Dr., Bartın Üniversitesi
Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
Doktora Programı Mezunlu,
Millî Eğitim Bakanlığı
Türkçe Öğretmeni/Türkiye
e-mail: mugeebora@hotmail.com
orcid id: 0000-0002-9944-1521

Abstract. The concept of intrigue is often associated with malicious situations. However, it can also serve as a practice that produces solutions for societal and individual healing, such as gaining freedom, escaping death, and coping with oppression. This study focuses on how the concept of intrigue is used in Karakalpak legends to address societal issues. Legends reflect the cultural values of the Karakalpak people and their strategies for dealing with social challenges. The aim of the study is to demonstrate that intrigue is employed as a strategic method to defend the welfare of the people, particularly in the face of the cruelty of rulers and the tyranny of the powerful. Through document analysis of Karakalpak legends, instances of intrigue being used as a solution to social problems have been identified. The originality of this study lies in the lack of previous research on intrigue and legend in Turkish folk literature. In the examples of intrigue found in

Karakalpak legends, it has been observed that individuals sometimes act selflessly for the well-being of society, while at other times they risk society for personal gain. In this context, intrigue emerges as both a solution and a reflection of social consciousness and strategy in the texts.

Keywords: Legend, Intrigue, Solution, Strategy, Karakalpak Legends.

Giriş

Toplum, bireylerin ortak inanç, değer ve gelenekleriyle oluşturduğu bütündür. Her birey ortak kabul etrafında birleşerek toplumsal yapının düzenli şekilde işleyişine katkı sağlar. İyi ve kötü toplum içinde kendini gösterirken bu kavramlara anlamlarını toplumun genel eğilimleri verir.

İnsanlar arasındaki ilişkilerin düzgün ilerleyebilmesi için birbirlerine saygı, güven duymaları gerekir. Bu kavramlar yardımseverlik, adalet gibi değerlerle birleştiğinde toplumsal uyum sağlanmış olur. Uyumun sağlanması ortak inançların, duyguların ve değerlerin kabul görmesiyle gerçekleşir.

Toplumsal normlar, insanın ahlak ve hayat ile arasındaki ilişkisi iyi ve kötü ayrımını yapmayı kolaylaştırır da bu ilişkinin istisnai durumları iyi ve kötü ayrımının esnemesini sağlar. Bu esneklik bazı durumlarda farklı boyutlar da kazanabilir. Bunu sağlayan ise iyi ve kötü durumların / davranışların ardındaki niyetin anlaşılmasıdır. Nedenler üzerine düşünmek ve davranışların / durumların ardında yatan nedenleri bulma çabası bu boyuta derinlik kazandırır.

Haksızlık, öldürme, ihanet, şiddet, eşitsizlik, çalma gibi kötücül durumların sadece kötüyü temsil etmesi olağandır. Ancak bu davranışların önce nedenine sonra da sonucuna bakıldığında fedakârlık, birlikteliği sağlama, yardım etme gibi iyimser duygu ve durumlarla karşılaşılabilir. Bu bakımdan kötülüğü neden ve sonuçlarıyla değerlendirmek bu olgular arasında denge kurabilmenin nesnel tarafıdır.

Bazı kötücül durumlar toplumda dayanışma, birlik ve beraberliği artırabilir. Toplumun huzurunu bozan olaylar insanların kötücül çözüm yollarına başvurmaya ve bu çözüm yolları etrafında birlikteliği sağlamasına sebep olmuştur. Yaşanan durum veya olay olumsuz olduğunda toplumun birlikte hareket etme, daha güçlü ve ortak karar alabilme mekanizmalarını güçlendirir. Altında yatan nedenleri gören toplum, kötücül bir çözüm yoluna başvursa bile bu başvurunun sonucunda haksızlığa, adaletsizliğe karşı ortak bilinçle ve duygudaşlıkla hareket etmenin huzurunu yaşar. Bu huzur da toplumsal uyumun sağlanmasına katkı sağlar.

Entrikalar, kötücül duygu ve davranışları ifade eder. Entrikanın anlamına bakıldığında “Bir işi sağlamak veya bozmak için girilen gizli çalışma; oyun, desise, dek” [1, s. 433] şeklinde ifade edildiği görülür. Entrikanın sözlük anlamından anlaşılacağı üzere gizliden yürütülen ve hileyle yanı düşünülebilecek oyunlar ve aldatmalar olduğu söylenebilir. Böylesine kötücül bir durumun toplum için nasıl çözüm yolu olabileceği akıllarda soru işareti bıraksa da toplumun yaşadıklarının altında yatan nedenler bazen entrikaya başvurmayı zorunlu kılmıştır. Entrikalar toplum içinde sosyal normların ve değerlerin sınırlarının yeniden belirlenmesini sağlamıştır. Örneğin manipülatif bir lider davranışları veya hakların elinden alınması durumlarında bir çözüm çatısı altında buluşan kitlelerin olumsuz bir durumdan faydalanarak içinde bulundukları durumu ortadan kaldırma isteği bir birlikteliğe bu da entrikaya başvurmaya sebep olmuştur. Entrika aldatma, hile gibi kötücül durumlarla nitelenmiş olmasına rağmen toplumun yaşadığı olumsuz durumun nedeni düşünüldüğünde iletişimi artıran ve birlikteliği, kolektif hareketi güçlendiren bir niteliğe bürünmüştür.

Entrikanın içinde barındırdığı bu ikilem aslında bir paradoksu da doğurur. Bireyler arası ilişkilerde genellikle güven sarsıcı olan entrikalar, toplumsal ilişkilerin ve birlikteliğin sağlanmasında, vatanın korunmasında, yaşanan köye veya mahalleye sahip çıkılmasında, haksızlıkla mücadele etmede ortak bir çözüm noktasıdır. Toplumlar alışılmışı değiştirmek, direnmek, değişim sağlayabilmek adına entrikaya başvurabilir. Gücün tekelinden gelen adaletsizliğe karşı stratejik hamle olarak adlandırabileceğimiz entrikalara başvurulması bireysel ahlak anlayışında tartışılabilir da toplumsal çıkar öncelendiğinde altında yatan nedenler entrikanın kötücül profiline iyimser bir bakış açısı kazandırabilir.

Entrikaların toplum için sorun çözmede bir yol olarak kullanılabildiği halk anlatılarında da görülür. Halk anlatıları, oluştukları toplumun ortak değerlerini ve duygularını yansıtır. “Sözlü kültür, toplumun ortak deneyimlerini pekiştiren hazır ifadelerin oluşturulmasıyla şekillenir. Yazılı belgelerden yoksun olan bu kültür, yüzyıllar boyunca gelişir ve toplumun kolektif bilincine yerleşerek devam ettirilir. Zaman içinde bu düşünsel biçim, hazır deyimlerin kullanımında daha derin ve incelikli bir ustalık kazanır” [2, s. 50-52]. Sözlü kültür ortamının yaygın olduğu dönemlerde bir nevi toplumsal düzenin korunmasında yazısız kanun görevi görmüşlerdir. Yazısız kanun görevi görmeleri entrikaların toplum için başvuru sorun çözme stratejisi olarak görülmesinin aktarımını da sağlamıştır. Bu aktarımı sağlayan en eski halk anlatı türlerinden biri de toplumsal izlerin taşıyıcısı olan efsanelerdir.

Efsaneler, toplumların tarihsel ve kültürel birikimlerini barındıran, ortak değerleri, normları ve inançları yansıtan önemli anlatılardır. “Efsaneler, gelenek ve göreneklerin korunmasında önemli bir işlev üstlenir. Toplum üyelerine rehberlik ederek, iyilikleri teşvik eder ve kötülükten kaçınılması gerektiği konusunda uyarılarda bulunur” [3, s. 69]. Toplumların karşılaştığı zorlukları, güç ilişkilerini ve toplumsal dönüşümü, düzenin nasıl sürdürüldüğünü, değişim yaşandıysa bu değişimin nasıl gerçekleştiğini ele alır. Efsaneler incelendiğinde, oluştuğu toplumun kodlarını çözmede bir aracı rolüne bürünür. Toplumun temelini, yaşayışının, inançlarının kısacası topluma ait her şeyin yer aldığı efsaneler, gelecek nesiller için geçmişin yansıtıcısıdır.

Efsanelerin toplumun şekillenişinde önemi büyüktür. Efsaneler toplumun geçirdiği süreçlerin yansıtıcısıdır. “Efsanelerin uğursuzluğu açıklayarak, kargaşayı ortadan kaldırdığını ve düzenin sağlanmasında önemli rol oynadığını vurgulamaktadır” [4, s. 281]. Bunun sebebi de efsanelerin halkın inanışlarından doğması ve kuşaktan kuşağa aktarılacak geleneksel toplum anlayışına katkı sağlamasıdır.

Efsanelerdeki kahramanlar, halklar ve toplumsal yapılar, çoğu zaman entrika kullanarak çözüm arayışına girerler. Bu bağlamda, efsanelerin işlevi ile toplum için entrika arasında derin bir ilişki vardır. Efsaneler, toplumsal değişimin nasıl gerçekleşebileceğine dair sembolik bir anlatım sunar. Bu değişim çoğu zaman doğrudan bir çatışma ya da açık güç mücadelesiyle değil, toplumsal yapıyı dönüştüren daha gizli hamlelerle sağlanır. Bu noktada entrika, toplumun çözüm için kullandığı gizli bir stratejiye dönüşür. Halk anlatılarında entrikanın yer aldığından bahseden Olrik, “Entrika birliği kuralının olay örgüsünde yer aldığını ve halk anlatılarının temel ölçütlerinden biri olduğunu savunur. Olay örgüsünde sıkı örülmüş bir entrika bağı olması gerekliliğini vurgular. Olay örgüsünde gevşek olayların ve belirsiz hareketlerin var olmasının anlatının elden geçirildiğinin göstergelerinden olduğunu söyler. Entrika birliğinde olayların gerçekleşme sırasının bir nedensellik taşıdığını dile getirir [5, s. 5]. Efsanelerin de halk anlatılarının en eskilerinden olduğu düşünüldüğünde halkın yaşayışından kısacası toplumdan bağımsız düşünilemeyecek bu anlatılarda entrikaların varlığı bu kuralla da kanıtlanmış olmaktadır. Ancak bu entrikaların nedenselliği noktasında bir çözüm yoluna doğru ilerleyişinin somutlaştırılması açısından çalışma önem taşımaktadır.

Efsaneler bireylerin bilinçaltını ortaya çıkarabilir. Bilinçaltındaki güç, ihtiras, hırs gibi kötücül duygular topluma yönelik olumsuz durumların doğmasına sebep olur. Bireysel kötülüğün toplumu nasıl etkilediği ve kötülerin karşısında duran diğerlerinin çözüm arayışlarının nasıl toplumsal stratejiye dönüştüğü efsane metinlerinde görülür.

Bu çalışmada, Karakalpak Efsaneleri’nin literatüre kazandırılmış metinleri incelenmiştir. Entrika, toplumsal sorunlar ve toplumun yaşadığı olumsuzluklar için başvuru bir çözüm yolu olarak görülmesi efsane metinleri aracılığıyla tespit edilmiştir.

Karakalpak Efsaneleri’nde Toplumsal Bir Çözüm Yolu: Entrika

Efsaneler oluştukları toplumun özünü yansıtır. Bu öz milli kimliğin oluşmasında önem taşır. Efsaneler aracılığı ile toplumun yaşayışı, inancı, geleneği, göreneği kısacası toplumu toplum yapan bütün dinamikleri tespit etmek mümkündür.

Karakalpak Efsaneleri de Karakalpak halkının yaşantısından ve toplumsal değerlerinden izler taşır. Ancak bazı sebeplerle Karakalpak Efsaneleri üzerine yapılan çalışmaların yetersiz olduğu

söylenabilir. “Karakalpak efsaneleri, genellikle sosyal ve kültürel yapıyı yansıtan, kısa ve sade bir anlatıma sahip anlatılardır. Bu efsaneler, toplumsal normları ve kuralları korumaya yönelik mesajlar içerirken, cezalandırmalar ve olumsuz olaylar üzerinden örnekler sunar. Karakalpakistan’ın coğrafyası, dini inançlar, tarihi figürler ve olağanüstü varlıklar gibi geniş bir konu yelpazesinde yer alır. Efsanelerin tanımı ve tasnifi konusunda ise, Karakalpak bilim insanları arasında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Ayrıca, bu anlatılar genellikle masal, menkıbe ve fabl gibi türlerle iç içe geçebilmektedir” [6, s. 454-457]. Karakalpak efsanelerinin toplumsal yapıyı yansıttığı, kuralları ve normları korumaya yönelik iletiler barındırdığı söylenebilir.

Karakalpak Efsanelerinde entrikanın toplumsal bir sorunun çözümü olarak kullanılmıştır. *Akşa Göl ve Akşa Göl ve Sultan Saray* efsanelerinde “Sultan Süyin adlı bir padişah vardır. Nazlımhan Sulivéa âşık olur, kız onunla evlenmek istemez. Bunun üzerine kölelerinin elbiselerini toprakla doldurur, nehir yoluna atar ve kızın yaşadığı yere suyun gidişini kölelerin cesetleri ile engeller. Kız bu durumdan rahatsız olur. Padişaha onunla evleneceği haberini salar ancak kız bu evliliği istemez bu sebeple yavrulu kısrakları yavrularından ayırarak kaçış planı yapar ve kandırılan padişah utancından mağaraya yerleşip oradan çıkamaz diğer efsanede de padişah yerin altına kazdığı yerden çıkmaz” [6, s. 358-360]. Efsane metninin tamamı incelendiğinde aslında bireysel bir durumun toplumsal bir sorun haline geldiği görülür. Bu durumda birey ortadaki olumsuz durumdan kurtulmak için bir çözüm yolu arar ve bir entrikaya başvurur. Bu efsanede kandırmaca, hile, oyunun karşılığı olan entrika toplumsal bir sorunun yöre halkının yaşadığı yerin suyunun lider tarafından kesilmesinin çözümü olmuştur. Kızın bireysel olarak gerçekleştirdiği bu durum toplumun çıkarını korumaya yöneliktir. Yönetimdeki kötülüğün karşısında entrika bir çıkış noktası olmuştur.

Adak Kale efsanesinde de benzer bir olay örgüsü mevcuttur. “Adak padişahının kızı çok güzeldir. Gavur Âşık adlı biri ona tutulur. Ancak kız karşılık vermez. Buna kızan Gavur Adak Kale’ye su getiren yolu tıkar. Susuzluk nedeniyle halk kötü zamanlar geçirir. Kız Gavur’a varacağını söyler ancak yavrusundan ayırdığı kısrakları da kaçık yoluna bağlar. Bunu fark eden Gavur suyu sonuna kadar açar ve kızın ölümüne sebep olur” [6, s. 361]. Entrikaya başvurmak zorunda kalan birey bunu yaşadığı yerdeki refahın bozulması sebebiyle yapar. Ancak burada fedakâr şekilde davranan, toplum için bazen canından bile olabilir ve entrikanın çözüm yolu olarak başvurulsa da bazı durumlarda olumlu sonuç vermeyeceği görülür. Yönetimin kötülüğüne karşı entrika bu efsanede de çıkış noktası olarak başvurulmuş bir yoldur.

Güldirsin Kalesi efsanesinde “Düşman işgalinde olan Gülistan adlı şehrin padişahı açlıkla mücadele ederken düşmanı alt etmek için bir fikir düşünür. Kaledeki yiyecekler tükenmiştir ancak her evden bir avuç buğday isteyen padişah iki, üç öküzle bunları yedirir. Kalenin kapısının dışına gönderilen öküzleri yakalayıp kesen düşmanlar, öküzlerin midesindeki buğdayı görüp kaleyi alamayız diye düşünürler...” [6, s. 364]. Düşman işgali sırasında topraklarını teslim etmek istemeyen padişahın entrikası efsanede görülür. Vatan ve halk için başvurulmuş entrika, toplumunun çaresizliği karşısında bir çıkış yolu olarak yönetici tarafından kullanılmıştır.

Tök (Dök) Dağı efsanesinde “Aksi bir dev insanların hayat kaynağı olan Amuderya’nın suyunu kesmek için nehri toprakla doldurur. Dev iniyetini öğrenince insanlar ona yalvarıp yakarmaya başlar. Dev inatla devam eder. Bunun üzerine yaşlı bir kadın devin yanına gider ve tam tersi şekilde yaptığını över. Bunları işiten dev ben senin gibi bir kadının dediğini yapmam deyip suyu kesmekten vazgeçer” [6, s. 381]. Zorbalık karşısında entrika çözüm yolu olarak kullanılmıştır. Toplumun zararına olan olumsuz durum akılcıca bir çözümle, dev oyuna getirilerek dediğinin tam tersi söylenerek çözüme kavuşturulmuştur.

Kuşlar Padişahı efsanesinde “Padişah kuş tüylerinden ev yaptırmak ister. Bunun için davet düzenler ve gelen kuşları tutsak eder. Tek gelmeyen kuş baykuştur. Baykuşu beklerken yarasanın tüyleri yolunur. Baykuş geldiğinde verdiği cevaplarla diğer kuşları yolunmaktan kurtarır ve hepsi kaçar” [6, s. 386]. Baykuşun padişaha karşı zekasını kullanarak verdiği cevaplar zorbalığın önüne geçer. Baykuşun geç kalışını düşünmeye ve tüylerden yapılacak evin eksiklerini padişaha sıralaması gerçekleri ortaya koyması diğer kuşların da kurtulmasını sağlar. Baykuşun başvurduğu çözüm entrikadır. Ancak bu efsanede entrika zekâ ürünü olarak zorbalığa karşı kullanılan bir yol olmuştur.

Benzer bir efsanede *Baykuş Süleyman Padişah*'dır. "Padişah güzel bir kıza âşık olur. Kız padişahla evlenmek için koşullar sunar. Bunlardan biri de kuş tüylerinden dere üstüne köprü yapılmasıdır. Padişah yarasanın tüylerini yormaya başlar. Baykuş huzura geç gelir. Akıllıca bir oyun ve söz cambazlığı ile kendisini ve bütün kuşları kurtarır" [6, s. 386-387]. Zorbalığa karşı baykuşun bütün kuşları kurtarması toplum için entrikanın çözüm yola olarak kullanılmasına örnektir. Çünkü baykuşun efsanede padişahın baykuşa sorduklarına baykuşun zekice cevaplar vermesi kurtuluşun anahtarı olmuştur.

Efsaneler, "İnsanların merak ettikleri sorulara cevap vermesi ve olağanüstü durumlara açıklık getirmesi, öğüt vermesi, örnek göstermesi, toplumsal kural ve davranışları öğretme ve uygulamaya yönlendirmesi, toplumca hoş karşılanmayan tutum ve davranışları yasaklaması ve bunlardan caydırması, evren, dünya, insan ve diğer canlılar, maddeler, toplumsal olgu, davranış ve kurallar ve sosyal kurumların kökeni ve işlevi hakkında açıklayıcı bilgi vermesi, toplumsal hafızanın ve toplumsal ideallerin canlı tutulmasına hizmet etmesi" [7, s. 78-79] özelliklerine sahiptir. Bu bakımdan efsanelerin toplumsal yaşayışın ve hatta sorunların çözülmesinde yararlanılabilecek ve başvurulabilecek kaynaklar olduğu söylenebilir. Efsaneler toplumun aynası niteliğindedir. Karakalpak Efsaneleri'nde de toplumun yaşayışından izler görülür. Efsane metinlerinde entrikanın yönetimdeki kötülüğün ve uygulanan zorbalığın önüne geçmede bir çözüm yolu olarak kullanıldığı görülür. Ayrıca vatanı korumak amacıyla da entrikaya başvurulmuştur. Entrika kelimesi düşünüldüğünde genellikle bireysel olarak uygulanan kötücül bir yöntem gibi düşünülse de efsane metinlerinde bireyin başvurduğu bu yol, bütün toplumu etkilemiş ve toplum için çözüm yolu olmuştur. Bu çözüm bazen olumlu bazen olumsuz sonuçlanmış ancak kötü durum için bir çıkış noktası olarak kullanılmıştır.

Sonuç

Karakalpak efsanelerinde entrika, toplumun karşılaştığı olumsuz durumlar karşısında bireylerin başvurduğu bir çözüm yoludur. Efsanelerdeki entrika, yalnızca bireysel bir çıkarı savunmak amacıyla değil, toplumsal çıkarları ve değerleri korumaya yönelik de olabilir. Özellikle yönetimdeki kötülük ve zorbalık karşısında, bireylerin akılcı ve hileli yöntemlerle toplumu koruma çabaları, bu efsanelerde önemli bir tematik unsur olarak yer alır. Örneğin, *Akşa Göl* ve *Adak Kale* efsanelerinde, entrika bireylerin yaşadıkları yerin su kaynakları üzerindeki kontrolü sağlamak için başvurdukları bir yöntemdir. Bu tür anlatılar, halkın refahını korumak amacıyla bireylerin kendi çıkarlarını bir kenara bırakıp, toplumsal çıkarları ön planda tutmalarını vurgular.

Karakalpak Efsaneleri'nde entrikaya başvuranlar bazen toplumun refahı için fedakârca hareket eden, bazen de bireysel çıkarlar uğruna toplumu riske atan karakterler olarak görülür. *Güldirsin Kalesi* efsanesindeki padişah, vatanını korumak amacıyla entrikaya başvururken *Kuşlar Padişahı* ve *Baykuş Süleyman Padişahı* efsanelerinde baykuş zekâsıyla zorbalığa karşı entrikayı bir çözüm yolu olarak kullanır. Bu efsanelerde entrika, sadece bireysel bir çözüm olarak değil, aynı zamanda toplumun çıkarlarını koruma işlevi görür.

Karakalpak efsanelerinde halkın karşılaştığı toplumsal sorunlara karşı entrikayı akılcı, stratejik çözüm olarak kullandığı görülür. Entrika olumsuz sonuçların getirisi gibi kabul görse de yönetimdeki adaletsizlik ve zulüm karşısında toplumu korumak amacıyla başvuru bir yöntem olarak önemlidir. *Tök Dağı* efsanesinde olduğu gibi, zorbalık karşısında akıllıca bir çözüm geliştirilmesi, halkın düşmanlarına karşı kullandığı zekâ ve hile, toplumu ve toplum için adaleti savunmanın bir yolu haline gelir. Bu durum Karakalpak halkının, toplumsal değerlerini savunurken nasıl bir strateji geliştirdiğini gösterir.

Karakalpak efsanelerindeki entrika, sadece bireysel bir çözüm yolu olmanın değildir, toplum bilincinin bir yansımasıdır. Bu efsaneler, halkın karşılaştığı zor durumlara ve olumsuzluklara karşı geliştirilen yaratıcı ve stratejik çözümleri ortaya koyar. Toplumsal düzenin değerlerin korunması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda Karakalpak efsaneleri, toplumun kendini, çıkarlarını, değerlerini korumak için başvurduğu entrikanın yaratıcı bir çözüm yolu olduğunu vurgular.

Kaynaklar:

1. *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* 11. Baskı. [2011]. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
2. Ong, W. [1995]. *Sözlü ve Yazılı Kültür/Sözün Teknolojileşmesi*. S. P. Banon (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
3. Gümü, Ş. [2024]. Türk Dünyası Efsanelerine Ekoeleştirel Bir Bakış. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 65-80.
4. Erol Ç. , Şerife Seher [2018]. *Türkmen Efsaneleri (Türkmenistan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ile)*. Ankara: Gece Akademi.
5. Olrik, A. [1994]. “Halk Anlatılarının Epik Kuralları 2”. *Millî Folklor*, 24, 4-6.
6. Fedakâr, P. [2008]. *Karakalpak Efsaneleri (İnceleme ve Metinler)*. Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
7. Aslan, F. [2011]. *Ayasofya Efsaneleri*. İstanbul: İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı Yayınları, Kültür Sanat Basımevi.

UDC 821.512.161.09:316.344.8

LEYLÂ ERBİL'İN GECEDE VE ELİFE RIFAT'IN MİNAREDEN UZAK BİR GÖRÜNÜM KİTABINDAKİ BAHİYYE'NİN GÖZLERİ HİKÂYELERİNDE KADIN TEMSİLLERİNE BİR BAKIŞ

Mohamed İsmail Hagar

PHD. Student

ESOGU, Eskişehir, TR.

e-mail: hagarismael77@gmail.com

orcid id: 0000-0003-3743-4892

Karaca Şahika

Prof. Dr./ Turkish Language

and Literature,

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: sahika.karaca@ogu.edu.tr

orcid id: 0000-0003-2164-7551

Abstract. While the Turkish Language Association defines *woman* as an adult female human being, Simone de Beauvoir touches on the following important point in her book *The Second Sex*: “A person is not born a woman; they become a woman.” According to Beauvoir, there is no biological, psychological, or economic destiny that will determine how a human female will appear in society. Throughout history, women have been marginalized and seen as objects that are never equal to men. They have gained the rights they have achieved so far through struggle and not through easy means. If today’s women can obtain the right to education, the right to enter political life, the right to reach high positions in business life, etc., all of this is thanks to the warrior, educator, and clerk women of yesterday. Despite all these struggles and efforts, women are still deprived of these basic rights in some societies. In this study, Leylâ Erbil's story *In the Night* and Elife Rıfat's work *Bahıyye'nin Göz*, which oppose the marginalization of women and the patriarchal order, will be examined.

Keywords: Women writers, Elife Rifat, Leyla Erbil, *Gecede*, *Bahıyye's Eyes*.

Giriş

Toplumda ötekileştirilen ve ezilen kadınların haklarını savunmak için, aydın yazarlar, özellikle kadın yazarlar, kalemleriyle sessizce ezilen kadının sesini olmayı ve duyurmaya çalışmayı

hedeflemiştir. Ve bu çerçevede toplumsal cinsiyet eşitsizliğine karşı mücadeleye önemli katkılarda bulunmuşlardır.

Modernleşmenin ilk dönemlerinde toplum tarafından kabul görmek amacıyla kadın yazarlar mücadele vermiştir. Tıpkı toplumda olduğu gibi edebiyat dünyasında da aynı durum yaşanmıştır. Çoğu zaman kadın yazarlar erkek isimleri kullanarak çalışmalarını sunmuşlardır. Karaca *Kötücül Kadın* kitabında bu durumdan şöyle bahseder yaratıcılık, tarih boyunca erkeğe ait bir özellik olarak görüldüğü için kadın yazarlar, çalışmalarını yayınlarken bile erkek takma adları kullanmak zorunda kalmışlardır [2, s. 81].

Bu çalışmadaki Elife Rifat, sadece yazdığı için hem kocası hem de babası tarafından reddedilmiştir. Elife Rifat, kendisini yetiştirmiş Mısırlı bir yazardır. Yazma yeteneği dokuz yaşında ortaya çıkmıştır. Annesi ve babası ayrıldığı için üvey annesi ve babasıyla birlikte yaşamıştır. Hem babasından hem de ablasından sert bir muamele gören Rifat, küçük yaşta kendinden oldukça büyük bir adamla evlenmeye zorlanmıştır. Bir kadın olarak birçok zorluk çeken Rifat, kadınların toplumda yaşadığı sorunları hikayelerinde dile getirmiştir. Babası, yazmasına izin vermemek için onu evlendirmiş; evlendikten sonra takma isim kullanarak yazılarını yaymaya başlamıştır. Ancak kocası bunu fark edince yazmasına karşı çıkmıştır. Bir süre sonra kendi adıyla yazmaya başlamıştır. Hikayelerinde Mısır'ın ezilmiş köylü kadını, kızın namusu meselesi, erken evlilik ve kadının ailedeki pasif rolü gibi konular ele alınmıştır. Elife Rifat'ın eserleri İngilizce ve Almancaya çevrilerek Almanya, Hollanda ve Amerika'da oldukça tanınmıştır. Ancak kendi memleketi olan Mısır'da hiç tanınmamış ve takdir görmemiştir.

Rifat, yazarlık hayatına kolay kolay girmemiştir. Hayatının erken dönemlerinde, ablası tarafından yazdığı için sert bir şekilde azarlanmış ve bu da Elife'yi yazmayı bırakmaya zorlamıştır. Genç ve evli bir kadın olan Elife, kocasına bir hikaye yayınladığını söylediğinde evinden atılmış ve boşanma tehdidiyle karşılaşmıştır. Elife, takma adla yazmaya devam etmeyi bile başaramamıştır – çünkü Rifat'ın gerçek adı Fatima'dır – kocası, sonunda ona yazmayı bırakacağına dair Kuran'a el basarak yemin ettirmiştir. On dört yıl boyunca psikosomatik hastalık belirtileri çektikten sonra Elife, kocasından yazmama sözünden serbest bırakılmasını isteyip yazma hayatına geri dönmüştür [7, s. 44].

Elife, Kahire'de doğan gerçek adı Fatma Rifat'tır [1930-1996]. Babası varlıklı bir mimardır. Kendisi de dokuz yaşına geldiğinde köyündeki umutsuzluk havasını anlatan şiirler yazmaya başlamıştır. Elife'nin babası onu küçük yaşta bir maden mühendisiyle evlenmeye zorlamıştır ancak evlilikleri sadece sekiz ay sürmüştür. Daha sonra 1952'de Rifat, bir polis memuru olan kuzeniyle evlenmiştir; kuzenin işi ona Mısır'ın farklı vilayetlerini gezme fırsatı sağlamıştı ve bu durum yazma kurgularına yardım etmiştir. Tekrar yazmaya başlayan Rifat, 1955'te Elife ismini kullanarak kısa hikayeler yayınlamaya başlamıştır. 1960'a kadar yazmaya devam etti ancak ardından psikosomatik nedenlerden dolayı ciddi bir şekilde hastalandıktan sonra 1973'e kadar yazmaya ara vermiştir. 1974'da yazmaya geri dönerek Rifat, bir edebiyat dergisinde birkaç kısa öykü yayımlamıştır, ardından *Eve Returns With Adam to Paradise* [1975] adlı kısa öykü koleksiyonu ve *The Jewel of Pharaoh* [1978] adlı romanı yayımlamıştır. 1980'ler boyunca, kocasının ölümünden sonra kısa öyküler yayınlamaya devam eden Rifat, 1984'te Modern Edebiyat Meclisi'nden Ödül kazanmıştır. Arapça ve İngilizce dergilere yaklaşık 100 kısa öykü katkıda bulunan yazarın, *Bourdin Kızları* adlı romanı 1995'te yayımlanmıştır. En bilinen eseri ise 1983'te yayımlanan kısa öykü koleksiyonu *A Distant View of a Minaret*'tir [4 s. 403].

Elife Rifat, *A Distant View of a Minaret* adlı eserinde, yaşadığı ataerkil toplumdaki kadınların iç dünyasını ve yaşadıkları zorlukları dile getirmiştir. Bu eserde kadınların, erkek şovenist hırslarından kaynaklanan çektikleri acılar, cinsel tatminsizlik ve duygusal sıkıntılar işlenir. Bu durum, yıllar boyunca birçok İslam dışı birikim ve insan yapımı baskıcı kadın karşıtı uygulamaların sonucudur. Rifat, eserinde kadını statükoya saygı gösteren, sessiz ve güçsüz bir figür olarak yansıtmış olsa da, toplumundaki kadınlarla ilgili birçok norm ve tutumu cesurca tasvir etmesi, tüm

dünyada kadın kurtuluş mücadelesinin sınırlarını genişletmeye önemli ölçüde katkıda bulunduğu iddia edilebilir [12, s. 23].

A Distant View of a Minaret- Minareden Uzak Bir Görünüm [1983] eseri on beş hikayeden oluşmaktadır. Hikayelerdeki kadınların çoğu Mısırın köylerinde yaşamaktadır. Kitabın bir çoğu hikayesindeki kadınlar, kendilerini ezen durumlara karşı hiç bir şekilde itiraz etmeyip kolayca teslim olur ve sessiz kalmayı tercih ederler. Hikayeler toplumdaki kadınların sıkıntılarını anlatmaktan ziyade Elife'nin kendi iç dünyasını bir yansıma olduğunu söylenebilir. Özellikle yazma hayatından mahrum kaldığında ciddi psikolojik sıkıntılarından çeken elife bunu hikayelerinin bir çok yerinde yansıtmıştır. Karaca bu durumdan böyle ifade eder:

“simgesel alanda bastırılmış olan arzular, edebî metinde yer alan imgeler, kelimelerin kullanılışı ve yansıttıkları duygulanımlarla ortaya çıkar. Freud bu durumu sublimasyon/yüceltim olarak adlandırır ve bastırdığımız arzularımızla baş edebilmenin yollarından birisi olarak yüceltimi önerir” [3, s. 88].

Ancak kitapta yarattığı karakterlerin tam tersi Elife bu durumlara karşı sessiz kalmayıp protesto edip yazmaya başlamıştır.

Leylâ Erbil, Türkiye’de öykücüler arasında en önemli isimlerden biri olmayı başarmıştır. Hem biçimsel hem de izleksel bağlamda bir yenilikçi olarak kabul edilen Erbil, tıpkı Rıfat gibi öykülerinin baş kahramanını her zaman kadın olarak seçmiştir. Eserlerinde kadının hayatını, sorunlarını ve ataerkil düzenin baskısı altında kalmış kadınların yaşamlarını yansıtmıştır.

Leylâ Erbil, 1931 yılında dünyaya gelmiştir. İstanbul’da yaşamış ve İstanbul Üniversitesi’nde İngiliz Dili ve Edebiyatı eğitimi almıştır. Yazarlık kariyerine Seçilmiş Hikâyeler dergisinde yayımlanan *Uğraşsız* başlıklı ilk hikâyesiyle başlamıştır. Leylâ Erbil, hem Türkiye Yazarlar Sendikası hem de Türkiye Sanatçılar Birliği’nin kurucu isimlerinden biridir. Ödül kabul etmemesiyle bilinmesine rağmen, Ankara Edebiyat Birliği’nden 2000-2001 yıllarında onur ödülünü kabul etmiştir. Leylâ Erbil, biyografisine büyük bir başarı ekleyerek Nobel Edebiyat Ödülü’ne aday gösterilen ilk Türk kadın yazar olmuştur [8, s. 2].

Leylâ Erbil, Sartre, Freud ve Marx’ın öğretileri bağlamında öyküler yazmıştır. Erbil, Sartre’ın etkisiyle öykülerinde, kendi olmak için mücadele eden, toplumun ve ailenin kendisi için yarattığı kişiliklere karşı çıkan kadın baş karakterler inşa eder. Marx’ın öğretisinden yola çıkarak, ataerkil toplumda kadının bir proletarya gibi direnişini ele alırken, Freud’un etkisiyle kadının bilinçaltındaki toplumsal ideoloji ve kültür kodlarını işler. Erbil’in öykülerindeki kadın kahramanlar, hem iç dünyalarında düşünsel hem de eylemsel olarak yaşadıkları topluma karşı bir duruş sergilerler. Kadın, buyurgan erkek egemen toplumu tarafından ötekileştirilmiş, baskı altında tutulmuş ve eve hapsedilmiş bir varlık olarak yaşamayı reddeder. Erbil, bu duruma karşı kadın karakterler yaratırken, erkek bakış açısını ve bu bakışa göre kişiliğini şekillendiren kadınları da eleştirir. Leylâ Erbil’in öyküleri, evlilik kurumunu da sorgular. *Hallaç* [1959] adlı eserinde *Gündelik*, *Diktatör*, *İnci Boncuk* ve *Kutsal Aile* gibi öyküler yer alırken, *Gecede* [1968] adlı kitabında *Vapur*, *Çekmece*, *Gecede*, *Ölü* ve *Tanrı* öyküleri bulunur. Eski Sevgili [1977] adlı eserinde ise *Bunak* ve *Eski Sevgili* öyküleri toplanmıştır. Leylâ Erbil, eserlerinde evlilik kurumunu, toplumun diğer kurumları gibi erkek egemenliği altında görür ve kadının evlilik kurumunda bile bir nesne olarak yaşamasını eleştirir [9, s. 37].

Gecede ve Bahiyye’nin Gözleri

Leyla Erbil’in *Gecede* adlı öykü kitabı, ilk baskısını 1968’de, ikinci baskısını ise 1990 yılında An Yayınevinde yapmıştır. *Gecede* öykü kitabı, yedi farklı öyküden oluşmaktadır. Bunlar; *Vapur*, *Ayna*, *Çekmece*, *Hokkabazın Çağrısı*, *Ölü*, *Tanrı* ve *Gecede* öyküleridir. Kitabın son öyküsü, kitaba adını veren *Gecede* adlı öyküdür. *Gecede* öyküsü, burjuva sınıfından gelen Rasim ve Semra’nın toplumsal olaylara bakışlarını ortaya koymaktadır. Öykü, Semra’nın anlatımıyla ilerler. Hem kendini hem de toplumdaki yerini sorgulayan baş kahraman Semra, toplumsal alandaki hiçliğini irdeler [8, s. 62].

Gecede öyküsünde Semra, normal bir aileden gelmektedir. Ancak Semra, kendi hayatını annesinin kurallarına karşı çıkmak adına reddeder. Toplumun ataerkil düzenini bozmaya çalışarak burjuva sınıfına mensup olur. Ancak bu sınıftaki erkeklerin kadını bir nesne olarak görmelerinden tiksindir ve kimliğini, yaşantısını, annesinin fikirlerini sorgulamaya başlar. Semra'nın annesi, ataerkil toplumun düzenini kabullenerek kadının cinsiyet üzerinden kimlik oluşturmamasını benimser. Semra ise bunu hiçbir şekilde hazmedemez ve sürekli itiraz halinde olur.

“anam: “Kızlar koşmaz, kızlar etmez,” der dururdu, “örselenilmiş” nazik yerleri kızların koşunca, onun için birinci olurum koşularda ben de gider, göstereceğim ben daha ona “örselenmeyi.” [1, s.4].

Hikayede Semra, annesi tarafından nasıl bastırılıp hadım edildiğini, geçmişiyile ve annesiyle alay edilerek adeta intikam alırcasına cinselliğinin nasıl engellendiğini anlatır. Öte yandan anlatıcı, farklılık uğruna ve bu tabular yüzünden hadım edilmemek için yaşadıklarını iğrenç bulmaktadır. Bu yüzden anlatıcı, erkeklere benzemeye çalışır. Böylece, erkeğin aldatmalarına ve vurdumduymazlığına boyun eğmektense, onun gibi yaşamayı seçen bir kadın olarak nesne olmamak adına, özne olmak adına cinselliğinden de ödün verir. Semra, hem annesinin kurallarını ihlal etmek hem de özgür olmak için erkekleri arkadaş edinir, onlar gibi yiyip içer, gezer ve annesiyle tüm bağlarını koparır. Fakat erkekler bir türlü onu aralarına almaz [10, s. 214, 264]. Semra, toplumun cinsiyete dayalı ayrımcılığını yaşamamak için kendi kimliğinden vazgeçip erkeklere benzemeye çalışır. Yazar, bunu göstererek toplumun kadın üzerindeki baskısını eleştirmektedir. Erbil'in yarattığı Semra karakteri, bir türlü teslim olmayıp özgür yaşamak için mücadele eder. Semra, özgür olmanın yanı sıra nesne değil, aynı zamanda bir özne olarak görülmek ister. Yazar, toplumun baskısını eleştirmekle kalmaz, aynı zamanda toplumun kadına bakışını da eleştirerek hikayedeki erkeklerin kadını bir nesne olarak görmesine dikkat çeker. Semra'nın arkadaşı Rasim, onunla yatmak derdindedir ve onu bir cinsel obje olarak görür.

“Bir öyküm vardı hani, bulanık yeşil gözlü, dolgun vücutlu bir kadın, o sendin işte/ne yapayım peki? / dümencinin birisin sen, hem ilerici bir kadın diye çıkıyorsun ortaya, hem de kocandan başkasıyla yatmıyorsun, Namık'la yatmışsın ama bir vakitler...”[1, s. 2]. 0

Yazar, belirli bir bilgi seviyesine sahip insanların da kadına bakışının toplumun geri kalan üyelerinden farklı olmadığını göstermektedir. Erbil'in bu öyküsünde, erkeklerin gözünde kadının cinsel bir nesne olarak görüldüğünü dile getirmiştir. Semra'nın arkadaşı Rasim, öyküde Semra'yı sadece cinsel bir obje olarak değerlendirmektedir. Öykü, burjuva aydınlarının ahlaki yozlaşmasını ortaya koymaktadır. Kadının, erkeğin "ötekisi" ve cinsel duygularını tatmin etmek için bir araç olarak kullanılması, aydın sayılabilecek insanlar açısından da çok farklı değildir [9, s. 22].

Bahiyye'nin Gözleri, Elife Rifat'ın *Minareden Uzak Bir Görünüm* adlı öykü kitabındaki ikinci hikayedir. *Bahiyye'nin Gözleri* hikayesinin baş kahramanı Bahiyye'dir. Rifat'ın kahramanı, kendisine yapılan her eyleme karşı susar; ancak hayatının sonunda konuşmaya başlar. Bahiyye, gözlerini kaybetmek üzere olduğunu öğrenince kızına bir mektup göndererek hayatı boyunca çektiklerini anlatır. Gözlerini tamamen kaybetmeden önce kızını son bir kez görmek isteyen Bahiyye, ağlamaktan dolayı gözlerini kaybedeceğini söyler. Ancak Bahiyye, kadın olarak yaratıldığı için değil, bir kadın olarak ne çocukluğunu ne de gençliğini yaşayamadığı için ağladığını dile getirir.

"Kızım, bıktığım veya Tanrı'nın beni bir kadın olarak yarattığı için pişman olduğum için ağlamıyorum. Hayır, öyle değil. Sadece hayatım ve gençliğim için üzgünüm, bunları bir kadın olarak nasıl yaşayacağımı bilmeden gelip geçtiler" [11, s.11].

Bahiyye karakterini hayatının zorluklarını anlatmaya tamamen odaklanmış bir karakterdir. Seneler boyunca pasif kalıp susmuş olabilir ancak en sonunda sessizliğini kırmaya becermiştir. Aslında yazdığı mektup sadece kızına değil, gelecek kadın nesillere bir mektup olarak nitelendirilebilir. Kadınların maruz kaldığı zalim şartlara karşı bir dirençtir.

Bahiyya'nın Gözleri'nin başkahramanı kendi hikayesini birinci şahıs anlatıcı olarak anlatır. Hikaye, yaşlı bir kadın olan Bahiyya'nın hikayesini kızına anlatmasıyla başlar. Hikayesi, esas olarak erkek kardeşi tarafından istismara uğradığı, mahallesindeki kadınlar tarafından sünnedildiği ve

zorla evlendirildiği ataerkil bir toplumda yaşadığı için çok fazla acı çektiğini ortaya koyar. Bahiyya, erkeklere itaat etmek zorunda olduğu bir toplumda kadın olmaktan yakındır. Kocasının ölümünden sonra bile, bir kadın olduğundan aşağı olarak algılandığı için diğer erkek akrabalarına bağımlı olmak zorunda olduğunu açıklar. Yaşadığı zorlu deneyim nedeniyle travmatize olan Bahiyya, hikayesini Freud'un "tekrarlama zorlantısı" olarak adlandırdığı şeyin bir semptomu olarak kızına anlatır. Bahiyya, çeşitli ataerkil uygulamalar nedeniyle fiziksel ve psikolojik olarak yaralanmıştır; bu nedenle hikayesini anlatarak kişisel travmasını iyileştirmeye karar verir [5, s. 269].

Rifat'ın baş kahramanı, hayatı boyunca susarak yaşamıştır. Fakat sessizlik, kendi başına bir itiraz olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, Bahiyye en sonunda tüm yaşadıklarını dile getirmeye karar vermiştir. Kızına her yaşadığını anlatarak, tüm kadınlara hem bir uyarı hem de mesaj göndermektedir. Yazar, Bahiyye'nin diliyle hem topluma hem de dünyadaki tüm kadınlara mesaj vermeyi hedeflemiştir. Erbil ise Gecede adlı öyküsünde, toplumun erkek üzerine kurduğu düzeni ve bu düzenin sonucunda kadın üzerinde oluşturduğu baskıyı ele almıştır. Ayrıca, toplumun her üyesinin kadına karşı olan bakışını da eleştirmiştir. Erbil'in *Gecede* yarattığı Semra karakteri ise bu duruma karşı susmamış ve sırf özgür olmak adına her türlü eyleme başvurmuştur. Sonuç olarak, hem Rifat hem de Erbil, *Miareden Uzak Bir Görünüm* ve *Gecede* adlı hikayeleriyle, ataerkil düzen üzerine kurulan toplumda sessizce ezilen kadınların sesi olmuştur. İki yazar da aynı toplumun bir parçası olarak yazabilmek için oldukça zorluk çekmiştir. Ancak teslim olmamışlar ve protesto ederek hem kendileri hem de tüm ezilen kadınlar adına yazmaya karar vermişlerdir. *Minareden Uzak Bir Görünüm*, ve *Gecede* kadınların ataerkil düzenin yarattığı varsayılan güç tanımını altüst eden yeni söylemler kurduğunun bir kanıtıdır. *Minareden Uzak Bir Görünüm* kitabındaki on beş hikayenin on dördünde baş kahraman kadındır. Her bir kahramanın ayrı bir trajedisini dile getirerek, sessizce ölen kadınlar bu eserle adeta yeniden canlanmaktadır. Aynı şekilde, Erbil'in kahramanı da her zaman bir kadındır. Erbil, kadın sorunlarını, evlilik sıkıntılarını ve toplumun ataerkil düzenini eleştirel bir tarzda kaleme almaktadır.

Kaynakça:

1. Erbil, L. [1983]. *Gecede*. İstanbul: Adam Yayınları.
2. Karaca, Ş. [2019]. *Kötücül kadın: Türk edebiyatında kötücül kadın imgesi*. Ankara: Akçağ.
3. Karaca, Ş. [2023]. *Emine Semiye külliyyatına katkı: "Emin" hikâyesinin psikanalitik çözümlemesi*. Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları, 15[30], 85-102. <https://doi.org/10.26517/ytea.549>
4. Miniawi, N. E. [2013]. *Religion and feminism in the short story of Elife Rifat—The voice of the "voiceless"*. Journal of Literature and Art Studies, 3, 402-414.
5. Mohammad, S. M. [2018]. *Speaking and silence as means of resistance in Elife Rifat's "Distant View of a Minaret" and "Bahiyya's Eyes"*. "Journal of International Women's Studies", 19, 264-275.
6. Nkealah, N. [2009]. *Contesting the culture of silence in Muslim women's writing: Women, sex and marriage in Elife Rifat's "Distant View of a Minaret"*. English Academy Review, 26, 27-40.
7. Olive, B. A. [1996]. *Writing women's bodies: A study of Elife Rifat's short fiction*. The International Fiction Review, 23.
8. Özen, E. [2006]. *Leylâ Erbil'in eserleri üzerinde inceleme* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
9. Saygılı, S. H. [2016]. *Leylâ Erbil'in öykülerinde evlilik teması*. Söylem Filoloji Dergisi, 1[1], 35-65. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.283089>
10. Şahin, E. [2009]. *Leylâ Erbil'in eserlerine feminist bir yaklaşım* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
11. Thebus, J. M. [1992]. *A Distant View of a Minaret*, by Elife Rifat.
12. Victor, O. O. [2012]. *Behind the hidden face of Eve: Elife Rifat's "Distant View of a Minaret" as a metaphor*.

UDC 811.512.145'373.611

TATAR DİLİNDƏ POLİFUNKSIONAL ŞƏKİLÇİLƏR HAQQINDA

Ömerova Faidə

Dissertant

Bakı, Azərbaycan Respublikası
AMEA akad. Z.M.Bünyadov adına
Şərqşünaslıq İnstitutu
e-mail: filfay-6786@mail.ru
orcid id: 0009-0008-0706-2614

Abstract. The study and research of polyfunctional suffixes in the Tatar language have not been extensively conducted as a separate topic. Although some suffixes have been examined in terms of both lexical and grammatical features, there are still suffixes that remain unexplored. Additionally, various disagreements regarding these suffixes can be observed. Some researchers consider these suffixes as homonymous suffixes, while others classify them as polyfunctional suffixes.

In modern Tatar, there are also purely grammatical suffixes. These include suffixes that express grammatical meanings (such as case markers, plural markers, and possessive indicators, etc.). In linguistics, such suffixes are usually referred to as "inflectional suffixes."

Additionally, in modern Tatar, along with purely derivational and purely grammatical suffixes that express only lexical or grammatical meanings, there are other suffixes that, when attached to a root, can convey both grammatical and lexical meanings. Such suffixes include **-lık/-lek, -lı/-le, -cı/-çe, -sız/-sez**, and others. These suffixes create new words when expressing lexical meaning, whereas when expressing grammatical meaning, they form a particular grammatical form of the word.

Keywords: Tatar language, affix, polyfunctional affix, research, lexical and grammatical suffixes.

Tatar dilində polifunksional şəkilçilərin araşdırılması və öyrənilməsi ayrıca mövzu olaraq geniş tədqiqata cəlb olunmamışdır. Bəzi şəkilçilərin həm leksik, həm qrammatik xüsusiyyətləri tədqiqata cəlb olunsada, öyrənilməmiş şəkilçilər də qalmaqdadır. Həmçinin bu şəkilçilərlə bağlı bir sıra fikir ayrılıqları da müşahidə olunur. Belə ki, bəzi tədqiqatçılar bu şəkilçiləri omonim şəkilçilər kimi qəbul edir, bəziləri isə polifunksional şəkilçi kimi təqdim edirlər.

Tarixən bir insanın digər insanlar tərəfindən anlaşılması və qəbulu öz əksini dildə göstərirdi. Qədim türk yazılı abidələrinə baxsaq görərik ki, bu abidələrdə sözlər tək-cə kökdən ibarət olmayıb, onların arasında həm də düzəltmə sözlər olmuşdur. Məsələn, *uquşlug* – anlayışlı, *uquşsuz* – axmaq (uquş-ağıl) və s. Müəyyən zaman keçdikdən sonra türk xalqları arasında olan etnokulturoloji əlaqələr yeni sözlərin bir dildən başqa dilə keçməsinə səbəb olmuşdur. Ancaq yenə də yeni sözlərin və ya mənaların yaranması ən çox dilin öz hesabına baş verirdi.

Tədqiqatlar göstərir ki, tatar dilində insan anlayışı bildirən yeni sözlərin yaranma üsullarından ən məhsuldarları aşağıdakılardır: 1) affikslər; 2) sözlərin birləşməsi; 3) leksik-semantik üsul. Əsas maraq affikslər vasitəsilə sözlərin yaranmasına yönəlmişdir. Türk dillərində sözyaradıcı affikslər mənşəyinə görə iki yerə ayrılır: a) türk mənşəli affikslər (bunların arasında türk dilləri üçün ortaq olanlar da var), b) alınma mənşəli affikslər.

Tatar dilində insanı xarakterizə edən sözlərin yaranmasında iştirak edən ən məhsuldar affikslər *lı/le* və *sız/sez* affiksləridir. Tədqiqatlar göstərir ki, tatar ədəbi dilində 77 söz, dialektində isə 75 söz *lı/le* affiksinin iştirakı ilə yaranmışdır. Bəzi tədqiqatçılar bu affiksləri həm sözdüzəldici, həm də sözdəyişdirici şəkilçi kimi təqdim etmişdir. Məsələn, F.A.Qaniyev öz araşdırmalarında bu qənaətə gəlmiş və bəzi misallar qeyd etmişdir: *köçle keşe* – güclü adam və *yarlılarını atlı itü* – elə etmək ki, yazıqların atı olsun və s. (1. 52) Bundan başqa, *çıl/çel, çan/çən* də məhsuldar şəkilçilərdən

sayılır. Həmçinin tatar dilinin dialektlərində ədəbi dildə olmayan bir çox affikslərə rast gəlmək olar. Türk dillərində olan bir çox affikslər qıpçaq qrupu türk dilləri üçün ortaq sayılır.

Qeyd etdiyimiz kimi, qıpçaq qrupu türk dillərində, o cümlədən tatar dilində yeni sözlərin yaranmasında müxtəlif affikslər iştirak edir. Bununla belə, affikslər təkcə leksik xüsusiyyətə malik olmur. Bəzi şəkilçilər müxtəlif xüsusiyyətlərinə görə fərqlənirlər. Ümumiyyətlə, deyə bilərik ki, tatar dilində, digər türk dillərində olduğu kimi, yalnız leksik mənə ifadə edən şəkilçilər az deyil. Müasir tatar dilində belə şəkilçilərə, məsələn, yalnız isimlər düzəldən şəkilçilər daxildir: -ım (-em), -ka (-kə), -mış (-məş), -ımta (-emtə); yalnız sifətlər düzəldən şəkilçilər isə bunlardır: -çıl (-çel), -çan (-çən), -laç (-ləç), -ınkı (-enke), -nak (-nək). Bu şəkilçiləri sırf söz yaradıcılığı ilə bağlı şəkilçilər adlandırmaq olar.

Müasir tatar dilində həmçinin sırf qrammatik şəkilçilər də mövcuddur. Bunlara qrammatik mənaları ifadə edən şəkilçilər daxildir (məsələn, hal, cəm və mənsubiyyət göstəriciləri və s.). Dilçilikdə bu tip şəkilçilər, adətən "sözdəyişdirici şəkilçilər" adlandırılır.

Bununla yanaşı, müasir tatar dilində yalnız ya leksik, ya da qrammatik mənalar ifadə edən sırf söz yaradıcılığı və sırf qrammatik şəkilçilərlə yanaşı, kökə qoşulduqda həm qrammatik, həm də leksik mənalar ifadə edə bilən digər şəkilçilər də mövcuddur. Belə şəkilçilərə -lık/-lek, -lı/-le, -çı/-çe, -sız/-sez və digərləri daxildir. Bu şəkilçilər leksik mənə ifadə etdikdə yeni sözlər yaradır, qrammatik mənə ifadə etdikdə isə sözün hər hansı bir qrammatik formasını yaradır.

Bəs müasir tatar dilində həm söz yaradıcılığı, həm də qrammatik vasitə kimi çıxış edən hansı şəkilçilər mövcuddur? Yuxarıda da qeyd etdiyimiz kimi bunlar əsasən -lık/-lek, -lı/-le, -çı/-çe, -sız/-sez və bəzi digər şəkilçilərdir. Bunlardan ilk növbədə ad düzəldən -lek şəkilçisinin müasir tatar dilində yaratdığı mənə çalarlarını nəzərdən keçirək:

1. **Alət və ya vasitə mənası:** *arkalık* (tutacaq), *kızlek* (eynək), *bitlek* (maska) və s.
2. **Əşyaların və ya təbiət obyektlərinin cəmləşdiyi yer mənası:** *naratlık* (şamlıq), *kaenlık* (ağcaqayınlıq), *taşlık* (daşlı yer).
3. **Əşyaların saxlanıldığı və ya yerləşdirildiyi yer mənası:** *utunlık* (odunluq), *peçənlek* (otlaq, biçinlik).
4. **Abstrakt əlamət və ya hadisə mənası:** *aktivlik* (aktivlik), *xərəkətçənlek* (hərəkətlilik), *çibərlek* (gözəllik), *karlık* (qocalıq).
5. **Toplu isim, peşə və ya təsərrüfat sahələri mənası:** *ukıtuçılık* (müəllimlik), *terlekçelek* (maldarlıq), *belqeçlek* (ixtisas).
6. **Ölçü vahidi mənası, məsələn, pul vahidləri:** *berlek* (bir manatlıq), *öçlek* (üç manatlıq), *bişlek* (beş manatlıq).
7. **Paltar və ya ayaqqabı hazırlamaq üçün lazım olan material mənası:** *kylmæklek* (paltar üçün material), *iteklek* (çəkmə üçün material), *çalbarlık* (şalvar üçün material).

Bu mənalar lüğəvi mənələrdir və bu halda **-lık (-lek)** şəkilçisi söz yaradıcılığı vasitəsi kimi çıxış edir.

Lakin eyni zamanda, bu şəkilçi sözün qrammatik formasını da dəyişdirmək qabiliyyətinə malikdir. Belə ki, o, gələcək zaman məzmunlu feili sifətin müsbət və mənfi aspektlərinə qoşularaq felin mürəkkəb formasını yaradır və onun mənasını gücləndirir:

- *barır yul* – gediləcək və ya gedilməli olan yol,
- *barırılık yul* – gedilməsi mümkün olan yol,
- *eşlər eş* – edilməsi lazım olan iş,
- *eşlərlek eş* – edilməsi mümkün olan iş,
- *eşləməslək eş* – edilməsi mümkün olmayan (və ya imkansız olan) iş və s.

Beləliklə, şəkilçi **-lık (-lek)** həm lüğəvi, həm də qrammatik mənaları ifadə etməklə ikiqat funksiyaya malikdir.

Bundan başqa, **-lık (-lek)** şəkilçisi keçmiş zaman mənalı feili sifət formasına qoşulmaqla sifətdən yaranmış hərəkət adı yaradır: *alqanlık* – alma, *kılqənlek* – gəliş, *barqanlık* – səyahət və s. Keçmiş zaman mənalı feili sifət formasına **-lık (-lek)** şəkilçisinin qoşulması nəticəsində sifət forması sifətlik xüsusiyyətini itirir, hərəkət adı mənasını qazanır və artıq cümlədə təyin kimi çıxış edə bilmir,

hallanır və s. Bu isə belə söz formalarının (*barqanlık* – səyahət, *arqanlık* – yorğunluq, *kilqanlek* – gəliş) həm quruluşuna, həm də mənasına görə sifətdən daha çox hərəkət adına yaxın olduğunu göstərir. Buna görə də N. A. Baskakov bu formaları "ikincili hərəkət adı" kimi adlandırır.

Göstərilən nümunələrdən göründüyü kimi, *-lık (-lek)* şəkilçisi vasitəsilə düzəldilən sifətlər öz ilkin formalarından əsasən leksik deyil, qrammatik mənası ilə fərqlənir. Bu, söz yaradıcılığı vasitələri ilə düzəldilən sözlərdə müşahidə olunan haldan fərqlənir. Bundan əlavə, bu şəkilçi istisnasız olaraq gələcək və keçmiş zaman məzmunlu bütün feili sifətlərə qoşula bilir. Bu fakt onun bu mənada universallığını göstərir və eyni zamanda onun qrammatik xarakterini təsdiqləyir.

Qeyd etdiyimiz məlumatlardan belə çıxır ki, *-lık (-lek)* şəkilçisi omonim şəkilçi kimi qəbul oluna bilər. Bəzi türkoloqlar da bu şəkilçini omonim şəkilçi kimi təqdim etmişdilər. Amma, fikrimizcə, bu şəkilçi omonim şəkilçi sayılmamalıdır. Birincisi, *-lık (-lek)* şəkilçisi hər iki halda eyni etimoloji kökə malikdir. İkincisi isə, həm leksik, həm də qrammatik mənaları ifadə etdikdə, şəkilçinin ümumi semantikasında müəyyən bir bütövlük mövcuddur. Bu, ya obyektin tamlığı, sahiblik və ya mövcudluq mənasını bildirir. Leksik mənada bu daha konkret və obyektiv bir mənə, məsələn, *narathlık* (şamlıq) və s. kimi ifadələrdə görünür. Qrammatik mənada isə bu daha abstrakt və ümumiləşdirilmiş olur. Məsələn, *barırlık yul* (gedilə biləcək yol) və ya *eşlərlek eş* (edilə biləcək iş). Göründüyü kimi, mənalar bir-birinə yaxın olub uyğunluq yaratdığına görə bu şəkilçini omonim şəkilçi hesab etmək düzgün deyil. (5)

İndi isə *-çı (-çe)* şəkilçisinin leksik və qrammatik funksiyalarına nəzər salaq. *-çı (-çe)* şəkilçisi aşağıdakı mənalarda isimlər yaradır:

- o **İstehsalçının və ya zamanla əlaqəli hərəkət edən şəxs:** *eşçe* – işçi, *kolxozçı* – kolxozçu, *dokladçı* – məruzəçi;

- o **Cəmiyyətin bu və ya digər siyasi və ya elmi istiqamətinə tərəfdar olan şəxs:** *darvinçı* – darvinist, *məqrifətçe* – maarifçi;

- o **Hər hansı bir hərəkətə meyilli insan:** *qaybatçe* – yalançı, *ələkçe* – yalançı və s.

Göründüyü kimi, bu mənalar lüğəvi mənələrdir və bu yeni yaranan sözlər, mənbə köklərindən leksik cəhətdən fərqlənir.

Bundan başqa, *-çı (-çe)* şəkilçisi hərəkət bildirən sözlərə qoşulanda indiki zaman məzmunlu feili sifət yaradır. Məsələn: *baruçı keşe* – gedən adam, *kilçe kunak* – gələn qonaq, *söyləyçe student* – danışan tələbə və s. Feilin təsriflənməyən formalarının şəkilçilərinin qrammatik şəkilçi olduğunu nəzərə alsaq, bu şəkilçinin həm də qrammatik funksiya daşdığını deyə bilərik.

Polifunksional şəkilçilərdən biri də *-lı (-le)* şəkilçisidir. Əvvəla, bu şəkilçi söz yaradıcılığı şəkilçisi kimi çıxış edir. Məsələn, aşağıdakı ifadələrdə: *köçle keşe* (*güclü insan*), *ğayrətlə yeget* (*enerjili oğlan*), *sötlə sıyer* (*çox süd verən inək*),

-lı (-le) şəkilçisi vasitəsilə yaranan sözlər düzəltmə sifətlərdir. Çünki bu şəkilçi, yeni mənalı söz yaradır.

Bununla yanaşı bu şəkilçi başqa funksiyalarda da çıxış edə bilər. Tatar dilində *-lı (-le)* şəkilçisi yalnız söz yaradıcılığı funksiyasını deyil, həm də qrammatik vasitə funksiyasını yerinə yetirir. Məsələn, aşağıdakı ifadələrə nəzər yetirək: *sıyrıly itü* (*inəkli etmək*), *akçaly bulu* (*pul sahibi olmaq*), *ikmäkli itü* (*çörəkli etmək*) və s. Göründüyü kimi, bu ifadələrdə *-lı (-le)* şəkilçisi sadəcə olaraq sözləri bir-birinə bağlamaq üçün istifadə olunur. Əgər bu şəkilçi olmasaydı, təbii söz əlaqəsi pozular, konstruksiya tamlığını itirərdi.

Beləliklə, məlum olur ki, *-lı (-le)* şəkilçisi müasir tatar dilində həm də qrammatik vasitə kimi çıxış edə bilər, yəni o, mülkiyyət halının göstəricisi kimi işlənir.

Eyni mənzərə *-sız (-sez)* şəkilçisi ilə də müşahidə olunur. Bu şəkilçi bəzi hallarda söz yaradıcılığı vasitəsi kimi çıxış edir, digərlərində isə qrammatik vasitə funksiyasını yerinə yetirir.

Bir çox türkoloqlar *-lı (-le)* və *-sız (-sez)* şəkilçilərinin qrammatik funksiyasını qeyd etmir və yalnız onların söz yaradıcılığı ilə əlaqəli olduğunu vurğulayır. Ancaq tatar dilçiliyində bu şəkilçilərin qrammatik mənaya malik olması M.Z. Zakiyev və D.Q. Tumaşeva tərəfindən qəbul olunmuşdur. M.Z. Zakiyev bu şəkilçilərin qrammatik mənalarını hal kateqoriyasına aid edir. D.Q.

Tumaşeva isə onların yalnız qrammatik mənaya malik olduğunu qeyd edir, lakin bu mənənin dəqiq morfoloji xüsusiyyətlərini açıqlamır.

Beləliklə, tatar dilində -лы (-ле) və -сыз (-сез) şəkilçilərinin qrammatik mənasının olması artıq sübut olunmuş bir fakt kimi qəbul edilir.

Problem üzrə gələcək tədqiqatlar bu şəkilçilərin hansı hallarda qrammatik və hansı hallarda leksik mənalar ifadə etdiyini daha dəqiq şəkildə araşdırmalıdır.

Nəzərdən keçirdiyimiz şəkilçilər göstərir ki, tatar dilində şəkilçilərin bəziləri polifunksional xarakter daşıyır. Bəs polifunksional xarakter daşıyan şəkilçiləri leksik və ya qrammatik şəkilçilərdən fərqləndirmək üçün hansı meyarlardan istifadə olunur? Bunun üçün aşağıdakı məsələlərə diqqət yetirmək lazımdır:

1) Bütün yuxarıda sadalanan şəkilçilər nəticə etibarilə cümlədə sözlər arasında əlaqə qurur. Leksik şəkilçilər isə heç bir şəkildə sözlər arasındakı əlaqəni ifadə etmir, yalnız yeni sözlər yaradırlar.

2) Qrammatik mənəni ifadə edən şəkilçilər, sözün morfoloji formasını yaradır və müəyyən bir morfoloji kateqoriya ilə əlaqəli olur. Leksik mənəni ifadə edən həmin şəkilçilər isə yeni lüğəvi vahidlər yaradır və morfoloji kateqoriya göstərmir.

3) Qrammatik mənaları ifadə edən şəkilçilər çox vaxt universal olub, demək olar ki, bütün başlanğıc köklərindən söz formalarını yarada bilirlər. Lakin polifunksional şəkilçilərdə universal yanaşma yoxdur və yaradılan sözlərin dairəsi çox məhdud olur.

Elmi-təsviri qrammatikalarda hər bir polifunksional şəkilçi tam olaraq əhatə olunmur. Halbuki, onlar həm qrammatika, həm də leksika baxımından iki fərqli aspektdən xarakterizə edilməlidir. Bu şəkilçilərin leksik və qrammatik mənalarının fərqləndirilməsi üçün meyarlar müəyyən edilməli və göstərilməlidir.

Leksikoqrafik praktika çərçivəsində polifunksional şəkilçilərlə yaranan sözlərin hər bir halda konkret mənalarına əsasən həll olunması lazımdır. Təəssüf ki, bu yanaşma türk dillərinin lüğətlərinin tərtibi praktikasında açıq şəkildə çatışmır.

Bibliografiya:

1. Qaniyev F. A., (2005), Müasir tatar ədəbi dili: şəkilçili və fonetik söz yaradıcılığı. Kazan: Nəşriyyat Evi: 49-72
2. Zakiyev M. Z., (1960), Türk dillərində hal problemi (Türkologiya və Rusiya Şərqşünaslığının tarixi məsələləri üzrə konfransın tezisləri). Kazan: 31-32
3. Tatar dili: problemlər və araşdırmalar. — Kazan: Tatar Kitab Nəşriyyatı, 2000. 432 s.
4. https://atlas.antat.ru/upload/ramazanova/morfologicheskiy_sposob_slovoobrzovaniya.pdf
5. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads>

UDC 821.512.161.09

CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK ŞİİRİNDE VARLIĞIN SINIRLARINI AŞMASI

Cengiz Elif

Doktorant/Turkish Language
and Literature

ESOGU, Eskişehir, TR

e-mail: elifergin96@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0239-0781

Abstract. In Turkish literature, “objects” are frequently used in texts in the context of the concept of existence. In literary works, the author's use of language and creativity leads to the use of objects in a different way from their daily meanings. In literature, the treatment of object names outside their daily function and dictionary meanings comes to the fore especially in abstract and imagist poetry. In this context, the study of the language of poetry opens a dimension to the fields of semiotics and linguistics. The linguist Ferdinand de Saussure and Roland Barthes, whose structuralist and semiotic studies have been the reference sources for shaping the conceptual networks of this study. In this study, especially Saussure's term “sign” and Barthes' term “poetic word” are utilized to examine how “objects” are used in Turkish poetry of the Republican period. Examples in which objects are used in poems in ways other than their everyday meanings have been identified; these examples have been analyzed with an interdisciplinary method by utilizing linguistics and philosophy. Explaining that the poetry genre is a fertile field for the existentialist perspective and the practice of signification, it is investigated how the poet utilizes the poetic word in reconstructing reality. In this context, it was revealed that objects that frighten, speak, look, come alive, and block the way are the most frequently used forms of transcendence.

Keywords: Turkish Poetry of The Republican Period, Poetic Language, Sign, Object, Existence, Epoche.

Giriş

Edebi türler arasında biçimce ön plana çıkan metinlerden birisi olan şiir, düzyazı türlerinden ayrılan pek çok özelliği de kendisinde barındırır. Güncel Türkçe sözlükte, “*zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi; manzume, nazım*” şeklinde karşılık bulur.¹⁹ Şiirde, roman veya hikâyede olduğu gibi tahkiye unsuru çok sık tercih edilmediği için şiirin yapıtaşları sözcükler ve onlara yüklenen anlamlardır. Şairin malzemesi sözcükler olduğundan sık sık sözcüklerle oynar. Onlara alışılmamış anlamlar yükleyebilir, anlam boşluğu yaratabilir veya sözcüklerin yapısını değiştirebilir. Kısacası sözcüklerle yeni bir dünya kurar. Bu dünyada sözcükler herkesin bildiği, gündelik ve işlevsel anlamını taşımaz. İşte bu dünya Roland Barthes’a göre *şiirsel dil* ile inşa edilir. Bu çalışmada sözcüğün dilbilimsel durumu Saussure’cü kuramdan; *şiirsel dilin* imkânları Barthes’ın kavramları üzerinden; şiirlerdeki nesnelerin sözcük-kavram-varlık bağlamında sınır aşımaları fenomenolojik askıya alma ve varoluşçu bakış ile birlikte ele alınacaktır.

Saussure’cü Gösterge’den Barthes’ta Şiirsel Sözcük’e

Edebiyat metni yazar/şairin dış dünyadaki gerçekliğini kendi zihinsel süzgecinden geçirerek yeniden kurguladığı bir yazı alanıdır. Edebi metnin yazara bağlı öznelliğe sahip olması farklı üslup ve söylemlerin oluşmasına yol açar. Roland Barthes, *Yazının Sıfır Derecesi* adlı eserinde çeşitli yazı türlerini ve yazının biçimle ilişkisini irdeler. Eserin, “Şiirsel Bir Yazı Dili Var Mıdır” bölümünde şiirin ne olduğunu sorgular; düz yazı ve şiir farkı, klasik şiir ve çağdaş şiir ayrımları üzerinde durur. Barthes’a göre şiir, klasik çağlarda ve modern dönemde farklı özellikler gösterir. “*Klasik şiir,*

¹⁹ Güncel Türkçe Sözlük, “Şiir” [28 Ocak 2025].

düzyazının süssel bir çeşitlemesi, sanatın (yani bir uygulayımın) meyvası olarak duyumsanırdı yalnızca, hiçbir zaman farklı bir dil olarak ya da özel bir duyarlılığın ürünü olarak duyumsanmazdı” [2, s. 46]. Oysa çağdaş şiir, Barthes’a göre göstergelerden kolayca vazgeçilebilen, doğasını kendinde taşıyan, indirgenemez ve kalıtsız bir niteliktedir. Klasik dönemde düzyazı ve şiiri bir bütün kabul ederek buna *klasik dil* diyen yazar, bu tür yazıda sözcüklerin bağlantılar yararına, anlam üretmek ve başka sözcüklerle yüzeysel bağ kurmak için kullanıldığını ifade eder. Klasik dili matematik diline benzeterek bir sürerlik ve devinim içerdiğini belirtir. Böylece “*klasik ozanın işlevi, daha yoğun ya da daha parlak yeni sözcükler bulmak değildir, eski bir kurallar bütününe düzenlemek, (...) bir düşünceyi bir ölçünün tam sınırına getirmek ya da indirgemektir*” [48]. Buna karşılık çağdaş şiir “*dilin kendiliğinden işlevsel yapısını yıkar, ancak sözlüksel temellerini bırakır geride. Bağlantıların yalnızca devinimini, ezgisini alıkoyar, gerçeğini değil. Sözcük içi boşalmış bağlantılar çizgisi üzerinde patlar, dilbilgisi amaçlılığını yitirerek bürün olur*” [50].

Barthes’ın yapısalcılıktan post-yapısalcılığa uzanan düşünsel serüveninde, Saussure’ün dilbilim tezlerini göstergebilime taşımaya çalıştığı görülür. Klasik şiir ve çağdaş şiir ayrımında Barthes’ın *sözcük* üzerine yoğunlaşması Saussure ile bağlantısını gösterir. İki yazar da göstergeler üzerine düşünür ve dili bir göstergeler bütünü olarak kabul eder. Barthes’ın dilbilimin yanı sıra edebiyat teorisiyle de ilgilenmesi onun şiirsel dil, şiirsel yazı gibi kavramlarla ilgilenmesine neden olur. *Yazının Sıfır Derecesi*’inde klasik [ideolojik] dilin karşısına şiirsel [estetik] dili koyarken, sözcüğün toplumsallaşmış bir söylemin parçası olarak mı kullanıldığı yoksa bütün anlamları ve dolayısıyla bütün olasılıkları birden mi içerdiğine odaklanır. Bu ikinci olasılık için *şiirsel sözcük* ifadesini kullanarak, imgeyi işaret eder. Çağdaş şiiri klasik şiirden ayıran imgelerin, “*dilin bağlantılarını yıktığını, söylemi sözcük duraklarına getirdiğini*” söyler ve süreksizliğini vurgular [2, s. 52]. Böylece şiir dili için genel bir tanıma ulaşır: Barthes’a göre şiirde kullanılan sözcükler, *şiirsel sözcük*’tür. Bu sözcükler “*sonsuz bir özgürlükle parlar, belirsiz ve olanaklı binlerce bağlantıya doğru yayılmaya hazırlanır*” [50]. Türk edebiyatında Cemal Süreya’nın “*Çardaklar binaların ağızlarında / Aşar gider kendi sınırlarını*” [2018: 68] dizelerinde olduğu gibi nesnelerin gerçeklik sınırlarını aştığı; hem de İsmet Özel’in “*Sözlerimin anlamı beni ürkütüyor*” [13, s. 172] dizesindeki kelimelerin anlam sınırlarını aştığı örnekler, Barthes’ın *şiirsel dil* kavramını örnekler. Dolayısıyla burada kullanılan kelimeler, *belirsiz ve olanaklı binlerce bağlantıya doğru yayılmaya* açık birer *şiirsel sözcük*’tür.

Şairin, *şiirsel sözcüğü* ortaya koyarken standart yazı dil ile ilişki içinde olduğunu unutmamak gerekir. Standart dilin şaire nasıl imkânlar ve sınırlılıklar sunduğu tartışmaya açıldığında Ferdinand de Saussure’ün dilbilim kuramı ile karşılaşılır. Saussure’ün dil alanındaki çalışmaları, kendisinden sonraki dönemde yapısalcılığın ve göstergebilimin temellerini oluşturan birtakım önemli bulgular içerir. Onun kuramına göre “*dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitme imgesini birleştirir. (...) Kavramla işitme imgesinin birleşimine gösterge diyoruz. (...) Bütünü belirtmek için gösterge sözcüğü kullanılmalı, kavram yerine gösterilen ve işitme imgesi yerine de gösteren terimleri benimsenmelidir*” [17, s. 109-111]. Alıntılanan metinden anlaşılacağı üzere dil göstergesi sözcüktür. Sözcükler nesneyi değil, nesnenin zihinde oluşturduğu kavrama işaret eder. Kullanılan dil ise, göstergeler sistemini oluşturur. Bu kuram, Barthes’ın kavramları ile birlikte düşünüldüğünde, *şiirsel dil* göstergeler sistemine; bu sistemin parçaları olan göstergeler, *şiirsel sözcük*’e denk gelir ve *şiirsel sözcük* nesneyi değil kavramı imler. Bu sayede Barthes’ın ifade ettiği anlam çoğalması olanaklı hâle gelir.

Cemal Süreya’nın “*Ortadoğu 1*” adlı şiirinde “*Her kelime yeniden söylenmektedir / Yeniden yeniden söylenmektedir / Ve her kelimenin anlamı / Başka olmaktadır bir öncekinden*” [18, s. 105] dizelerinde kelimenin, şairin yüklediği anlama göre sürekli olarak yenilendiğini görülür. Hiçbir kullanış bir önceki ile aynı veya benzer değildir. Saussure’ün kuramına göre bu durum, dil göstergesinin nedensizliği ile ilgilidir. Kelime ile nesne arasında bir bağ olmayışı, şairin istediği anlamı yüklemesine ve kelimeyi devamlı yeni anlamlarda kullanmasına olanak sağlamaktadır. Aynı şiirin devamında “*Anıt sözü anıtları yıkmaktadır / İrmaklar ırmaklar / İrmak sözü ırmakları*

çoğaltmaktadır / Yeniden yeniden çoğaltmaktadır” [18, s. 105] dizeleri, sözcüklerin nesne ile ilişkisinin şair tarafından ortadan kaldırıldığını göstermektedir. *Anıt* sözcüğü, nesne olan *anıtı* yaktığı için şiirsel dilde, varlığın sınırlarını aştığını ve yeni bir boyuta taşındığını söylemek mümkündür. Bu aşma durumu sözcüklerin nesne ile bağının, şair tarafından ortadan kaldırılması ile yapılmıştır. “*Bir kez daha söyle ırmak sözünü / Suçüstü bastırmaktadır karanlıkları*” [105] dizeleri, bir defa nesnenin gerçekliği ile sözcük arasındaki bağlantıyı kaldırdıktan sonra, şairin sözcüğe sonu gelmeyen anlamlar yükleyebileceğini göstermektedir. Böylece, *şiirsel sözcük* olan “ırmak” karanlıkları suçüstü bastırma özelliğine sahip olurken; şiirsel dil, varlığın anlam süreksizliğini olanaklı ve devamlı kılan bir alan hâline gelir.

Bu türden örnekler İsmet Özel’in şiirlerinde de görülmektedir. Örneğin “*Karlı Bir Gece Vakti Bir Dostu Uyandırmak*” adlı şiirde “*bir yaprak katıyorum hayatımın nemli taraflarına / ölümden anlayan, ciddi bir yaprak*” [13, s. 163] dizelerinde adı geçen yaprağın, nesnenin gerçekliğini yansıtmadığını söylemek mümkündür. Yaprığın *ölümden anlayan, ciddi* bir nesne olması, günlük hayattaki yaprak nesnesinden farklı bir kavrama işaret eder. Sezai Karakoç’un “*Gül Mustusu 4*” başlıklı şiirindeki “*Ve bahçelere taşınan semaverler / Buğularıyla birbirlerine selâm verirler*” [9, s. 79] dizelerinde de semaverin, gerçek hayattaki işlevi ve sözlük anlamı yerine şairin yüklediği yeni özellikler kullanılır. Bu kullanım yukarıda açıklanan dilbilim kuramında olduğu gibi nesneye değil, kavrama işaret etmektedir. Saussure’cü terminolojideki gösteren ile gösterilen arasındaki mesafe, burada imgeyi oluşturan temel unsurdur. Barthes’ın kavramlarıyla, şair nesnenin günlük kullanımı ve kelimenin sözlük anlamını bozarak kavrama *şiirsel yazıda bir süreksizlik* kazandırır.

Fenomenolojik Askıya Alma ve Şiirsel Dilde Gerçeğin Yeniden İnşası

Şairlerin verili gerçekliği ve düzeni şiirsel dil ile yeniden kurduğu belirtilmişti. Nesnelerin olduğu gibi kabul edilmediği, varlıklarının sorgulandığı ve yadsındığı şiirlerde, şairlerin verili gerçeklik yerine koyduğu kendi deneyimleridir. Bir nesne kendi varlığıyla değil şairin onu gördüğü şekilde şiire girer. Bu bağlamda felsefe ile şiirsel yazı bağlantısı ortaya çıkar. Nitekim varoluşçu filozofları derinden etkileyen Edmund Husserl’in fenomenoloji kuramında gerçekliğin kendine has özü yoktur, gerçekliği anlamlandıran bilinçtir ve fenomenoloji bu bağlamda gözlemleyen bilinci araştırır. Jacob Rogozinski, Husserl’in gözlemleyen bilincini incelerken *epoche* kavramını “*dünyanın varoluşuna duyulan saf inancı askıya almak*” [14, s. 167] olarak tarif eder.

“*Şimdi, onları, kendinde gerçekler olarak tasavvur etmek yerine, dikkatimi onlara yönelttiğimde bana göründükleri şekilde, yani sade fenomenler olarak düşünürüm. [...] Onları bizahiti kendi tecrübe alanımda, kendi başıma ve kendimde meydana getirmem gerekir*” [14, s. 167].

Kişinin nesnelere dikkatini yöneltmesi ve onları kendi tecrübe alanında deneyimlediği şekilde yansıtması şiirsel yazı ile birlikte düşünülebilir. Yukarıda incelenen örneklerdeki nesneler; şairin deneyimlerini, bakış açısını, algısını ve ona yüklediği anlamı temsil eder. Böylelikle şiirsel yazıda sözcükler imge boyutunu kazanır. Örneğin İsmet Özel’in “*demiri bir hecenin sıcağında eriyor iken gördüm / bir somunu bölünce silkinen gökyüzünü / su içtiğim tas bana merhaba dedi duydum*” [13, s. 197] dizelerindeki *demir*, *gökyüzü* ve *tas* günlük kullanımdaki anlamını taşımadığı gibi kendine has bir öz de bulundurmaz. Şairin, dünyanın varoluşuna duyduğu saf inancı askıya alması ve gerçekliğe karşı kendi deneyimini ortaya koyması yoluyla anlam kazanır.

Rogozinski, askıya almayı “*Beni var olan gerçekliğe edilgen teslimiyetimden kurtarıp bana fenomenlere bir anlam ve bir yüz verme, bir şekilde onlara kucak açarak onları doğurma -ve böylece dünyayı yeniden meydana getirme- gücünü verir*” [14, s. 167] diyerek açıklar. Buna dayanarak Cemal Süreya’nın “*Ortadoğu*” başlıklı şiirindeki “*Bütün bildiklerimiz yeniden biçimleniyor / Şiirimiz, aşkımız yeniden*” [18, s. 112] dizeleri incelendiğinde fenomenolojik bakışın, Süreya’nın şiirinde manifesto niteliğinde kullanıldığı görülür. “*Bütün bildiklerimizin yeniden biçimlenmesi*” ve bunun şiirsel dilde ifade edilmesi, şairin “*dünyayı yeniden meydana getirme gücü*”ne sahip olduğunu ve bunun farkında olduğunu gösterir.

Gerçekliği askıya alma ve kendi deneyimleriyle nesneleri yeniden inşa etmenin manifestik bir görünüm kazandığı şiirlerden birisi de Edip Cansever’in “*Fıldırış*” adlı şiirdir. “*Değil öyle şimdi*

görüşüm değişti / Değişti de ne oldu / Evime gelince oturduğunuz / İskemleler konuştu” [3, s. 57] dizelerinde şairin poetik görüşünün değişimini nesneler üzerinden anlattığı görülür. Bu şiirde *iskemle* oturlan bir nesne olmaktan çıkar, varlığına yüklenen sınırları aşarak konuşan bir nesne haline gelir. Nesneleri kendi deneyimlerine göre algılayan şair, Husserl’in fenomenolojik yönteminde yer alan epokhe ile nesnenin verili gerçekliği olmadığı bilincine dayanarak kendi bakışından ortaya çıkan anlamı inşa eder. Hem *iskemle* sözcüğüne istediği anlamı yüklemekte özgür olduğunu bildirerek poetik bir söylem oluşturur hem de kelimeye istediği anlamı yükleyerek poetik söylemini uygulamaya koyar.

Necip Fazıl Kısakürek’in “*Kelime, manayı boğan bir gömlek / Paralıyorum!*” [10, s. 133] dizeleri incelendiğinde sözcüğün varlığın anlamını sınırlayan bir unsur olarak kullanıldığı görülür. Ardındaki “*paralıyorum*” dizesi ise, şairin varlığın anlamını sınırlayan unsurları ortadan kaldırmak istediğini gösterir. Necip Fazıl’a göre anlamı sınırlayan bu unsur kelimedir. Ancak kelimenin verili gerçekliğini yıkıp yerine kendi gerçekliğini inşa ettiğinde manaya ulaşacaktır. Şairin “Ölünün Odası” şiirinde “*Yerde çıplak bir gömlek, korkusundan dirilmiş*” [10, s. 120] dizesiyle, *manayı boğan gömleği* paraladığını, kelimeyi verili anlamı dışında kullanarak gerçekliği yeniden kurguladığını görmek mümkündür. Burada gömleğin dirilmesi ve şairin ölüm korkusu arasında bağ kurularak bedeninin dünyaya bağlılığı ve ölümün deneyimlenemezliği karşısındaki hiçlik duygusu ifade edilmektedir [8, s. 93]. Dolayısıyla gömlek kelimesi, nesneye işaret etmez çünkü verili anlamlar askıya alınarak varoluşçu bağlamda deneyimden doğan yeni bir anlam üretilmiştir.

Sezai Karakoç’un “Gül Muştusu 3” adlı şiirinde de gerçeğin yeniden inşasına örnek olabilecek dizeler vardır. “*Kerpiçte bir değişme var / Ölü tozunda bir doğrulma / Tüylenecek mezar taşları*” [9, s. 76] dizelerinde varlıktaki değişimin, şairin bakış açısındaki değişimin sonucu olarak ortaya çıktığı görülür. Burada kerpicing değişmesi, şairin var olan gerçekliğe inancını askıya alması ile başlar. Bu değişim ile birlikte diğer dizede mezar taşının tüylenmesi şairin varlığı kendi deneyimleri doğrultusunda yeniden kurguladığını gösterir.

Şiirsel Dilde Nesnelere Varoluşsal Bakış

20. yüzyılda Jean-Paul Sartre tarafından sistemleştirilen varoluşçuluk, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan, özellikle dönemin yıkıntı ve buhran içindeki bireyini yansıtan bir felsefi akımdır. “*Modern anlamda kökleri 19. yüzyıla uzanan (Solomon, 2021) ve 20. yüzyılda çok etkili olan varoluşçuluk; bireyin kendi varoluşunu inşa etmesi, bu dünyanın anlamı ve saçmalığı, özgürlük, seçim, kader, sorumluluk, modern insanın yalnızlığı, dünyaya atılmışlık, inanç, inançsızlık ve bireyin öznelliği gibi çok temel bazı sorunlar üzerine odaklanmıştır*” [11, s. 221]. Burada sıralanan konuların, dönemin edebi eserlerinde de ön plana çıkan temalar olarak işlendiği görülür. Bireyin kendisini anlamlandırmasını etkileyen varoluş düşüncesi, nesnelere bakış açısını da değiştirir ve edebi esere; hem bireyin kendini inşası hem de dış dünyayı yeniden kurgulaması olarak yansır. Bu özelliği dolayısıyla varoluşçuluğun fenomenoloji ile bağlantısı ortaya çıkar. “*Varoluşçuluk temel konularda birbirine atıfla gelişir. Sartre’in varoluşçuluğunu kurarken [...] Alman fenomenolog Edmund Husserl’i [1859-1938] kaynak göstermesi bu durumun açık ifadesidir. [...] Husserl, fenomenolojik yöntemle ve özellikle de nesnelerin özüne dönme, onları kendi varoluşlarından hareketle yeniden tanımlama düşüncesiyle bu akıma tesir eder.*” [11, s. 223-224]. Bu açıklamaya göre yukarıda ele alınan gerçekliğin askıya alınması [epokhe] ve varoluş birbiri ile çok yakından ilişki içindedir. Bu bölümde makalenin amacı gereği, bireyin varoluş düşüncesine değil değil; şiirlerde varoluşçu düşüncenin nesneler üzerinden aktarılmasına odaklanılacaktır. Ancak nesnelerin varoluşu bireyin onlara bakışından ayrılamayacağı için aslında bir taraftan birey de anlatıcı/ söyleyen olarak madalyonun diğer yüzünde bulunacaktır. Edebiyatta gerçekliğin yeniden inşası, Sartre’in *Buluntu* romanında Roquentin’in nesnelere bakışında görülebilir. Bu romanda ve incelenecek şiirler arasında bulunan benzerlikleri tespit etmek anlatılmak isteneni daha iyi anlamlandıracaktır.

“Oysa şimdi, çevremde, şurada masanın üzerinde duran bira bardağı gibi bir yığın nesne var. Gözüme çarpınca "yeter artık, bıktım" demek geliyor içimden. [...] Yarım saattir şu bira bardağına bakmaktan kaçınıyorum. Altına, üstüne, sağına soluna bakıyorum ama onu görmek istemiyorum” [15, s. 17].

Bulantı’da geçen bu cümleler nesnelerin Roquentin’e huzursuzluk verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Devamında roman karakteri nesneden şüphe duymaya başlar: *“Bu bira bardağının nesi var? Ötekilerin aynı. Kesme bir bardak, kulplu, üzerinde bel resmi bulunan markası 'Spatenbrau' da yazılı. Bunları ben de biliyorum. Ama başka bir şey olduğunu da biliyorum. Ufacık bir şey. Açıklayamıyorum onu”* [15, s. 17]. Roman karakterinin bardakta, bildiği ama açıklayamadığı şey varoluştur. Burada varoluş sorgulamasının nesne [bardak] üzerinden yapıldığını görülmektedir. Edip Cansever de, *“Başka Ne Olan”* adlı şiirinde bardak imgesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Cansever bu şiirine *“Hepsini olduğu gibi görüyorum”* [4, s. 390] diye başlar, devamında çevresinde gördüğü eşyaları sıralar ve ardından bakışları bir bardakta durur. Şiirin geri kalan yirmi dokuz dizesi bu bardağın farklı görünümünün yansıtır. Bu görünüm, şair tarafından bardağa yüklenen varoluşları temsil eder. Sartre’ın yukarıda alıntılanan metninde *“başka bir şey olduğunu da biliyorum”* dediği bardak, Cansever’in dizelerinde *yeniden ve devamlı başka bir şey olan bir nesne* şeklinde yer alır:

“Kullanılmadığının bilincinde olan bir bardağı”

[...]

“Sahnesinde -fayansın üzerinde- oyununu oynayan bir bardağı

Bir anı, bir şimdi, bir sonra olan bir bardağı

Sürahisinden bağımsız bir bardağı

Kendinden de bağımsız bir bardağı”

[...]

“Doğurgan bir bardağı

Toplayan, çıkaran, bölen bir bardağı

Görüntü, sanrı, yanılısama olan bir bardağı

Başka ne olan bir bardağı

Sadece bir bardak olan bir bardağı” [4, s. 390-391].

Şiirinden yapılan alıntıda *bilinçli, oynayan, bağımsız, doğurgan* ve diğer kelimeler aracılığıyla bardağa yüklenen anlamları görmek mümkündür. Bardağın farklı görünümünü yansıtan şair, onun sabit bir varoluşu olduğuna inanmaz. Ona varoluşu kendi bakışı ile yüklediğinin farkındadır ve bu bakışla şiirde, bir bardağın yirmi dokuz farklı görünümünü gösterir. *Bulantı* metninde de ne olduğu açıklanamayan şey, nesnenin devamlı anlamlandırılmaya hazır bulunan varlığıdır. Sartre, *Varoluşçuluk* adlı kitabında *“varoluş özden önce gelir”* derken bu durumun yalnız insanda olduğunu vurgular [16, s. 8]. Varoluşçu düşünceye göre insan dışında kalan varlıklarda öz daha evvel gelir. Ancak şairler kimi zaman kendi varoluş meselelerini nesneler üzerinden yansıtmayı tercih eder. Fenomenolojik bakış ve askıya alma yöntemi ile nesnelere bir varoluş yüklemiş olurlar. Nesnelerdeki varoluş şairlerin elinde *şiiresel sözcüğü* ortaya çıkarır.

Varlıklara karşı bu varoluşsal bakışı Edip Cansever’in *“Bakmalar Denizi”* adlı şiirinde de görmek mümkündür. Bu şiirde ise, *“Bakmalar görüyorum bütün gün türlü bakmalar / Pencere bakması, sabahlar bakması, yeşil otlar bakması”* [3, s. 123] dizeleriyle varlığı izlediğini dile getirir. *“Gördüm suyunki yumuşak, gördüm ağacınki katı”* derken nesnelerin varoluşuna yönelir. Devamında, *“Gördüm ama şey! gördüm ama nasıl! gördüm ama bu kadar göz!..”* [123] diyen şairin ve *Bulantı* romanında *“Ama başka bir şey olduğunu da biliyorum. Ufacık bir şey. Açıklayamıyorum onu”* [15, s. 17] diyen anlatıcının bahsettiği şeylerin aynı olduğunu söylemek mümkündür. Varlığın hayrete düşüren durumu karşısında iki metinde de varoluş sorgulamasının nesneler üzerinden yapıldığı görülür. Bu iki örnekte varoluş, nesnelerde değil nesneleri izleyen *bakışın* ardındadır.

Varlıklara farklı varoluşlar yükleme, Cahit Sıtkı Tarancı’nın *“Etraf Konuşurlarken”* adlı şiirinde de ortaya çıkar. Şair, bu şiirinde etraftaki varlıkları dinler ve onlara farklı özellikler yükler. *“Dinle bak dağ neler söylemekte [...] Ağacı da ihmal etmemeli; / Bir kere öldün mü dirilmenin /*

Sırrını öğrenirsin belki de.” [19, s. 116] dizelerinde şair dağ dinler ve ağaçtan tekrar dirilmenin sırrını öğrenmek ister. Diğer dizelerde etrafa bakış devam eder, kuşların sohbetinin hoşluğundan ve gülünç hikâyeler anlatılmasından bahsedilir. Son üçlükteki “*Kulağın olsa da duyabilsen! / Masanın da bir türküsü vardır / Sandalyenin de kendine göre.*” [116] dizelerinde nesneleri dinleyen şair masanın ve sandalyenin türküsü olduğunu belirtir. Şair masayı ve sandalyeyi türkü söyleyebilen nesneler haline getirirken onların oturmaya, yemek yemeye, çalışmaya yarayan özelliklerini anmak yerine kendi yüklediği sıra dışı özellikleriyle kullanır. Nesnelerin varoluşları yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, etrafı seyreden *bakış* tarafından yüklenir. Bu *bakışla* gerçekliği askıya alan şair, ağaçtan bir sır öğrenmeye, nesnelerdeki duyulmayan sesi duymaya ve anlamlandırmaya çalışırken hem varoluş sorgulaması yapmakta hem de imgeyi, Barthes’ın ifadesiyle *şiişsel sözcüğü* ortaya çıkarmaktadır.

Varlığın Sınırlarını Aşma Biçimleri

Şiişsel dilde varlıkların/nesnelerin günlük kullanımlarının dışında görüldüğü, kendilerine yüklenen sınırları aşma yönünde kullanıldığı belirtildi. Bu durum ortaya koyulurken şairlerin dilbilim, göstergebilim, fenomenoloji ve varoluşçu felsefe ile ilişkileri ortaya koyuldu. Bu bağlamda nesneleri şekillendiren *bakışın* önemi ve dil vasıtasıyla ortaya koyulan *şiişsel sözcük* örnekler üzerinden gösterildi. Şiirlerde kullanılan kelimeler, varlığa yüklediği anlamlarla dil sınırlarını aşarken nesnelerin farklı varoluşları ortaya çıkar. Bunlar incelenen şiirlerden hareketle korkutan, konuşan, bakan, canlanan ve yol kesen nesneler olarak beş başlıkta toplanabilir.

İncelenen şiirlerde nesnelerin farklı görünümlerinden biri korkutan veya ürküten özelliklere sahip olmalarıdır. *Bulantı* romanında görülen korku izleği, genellikle nesnelerin varoluş sınırlarını aşması karşısında kişide ortaya çıkar: “*Benim bildiğim, nesnelerin insana dokunmaması gerekir. Çünkü canlı değildir. Aralarında yaşar, onları kullanır, sonra yerlerine koruz. Onlar sadece yararlıdırlar. Oysa bana dokunuyorlar. Çekilmez bir durum bu. Onlarla bağlantı kurmak korkutuyor beni*” [15, s. 20]. Örnekte görüldüğü gibi günlük hayatta yalnızca kullanılan ve arasında yaşanan nesnelerin metinde canlandığı, kişiye dokunduğu ve kişiyle bağlantı kurduğu söylenmektedir. Kişi bu nesneler karşısında korku duymakta ve bu duygu, varlıkların sorgulanması sonrasında gelmektedir.

Aynı türden örnekler Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde de görülür. Cahit Sıtkı Tarancı’nın “Eşya” başlıklı şiirinde nesneler günlük kullanımlarının dışında gözlemlenir, varoluşu sorgulanır, korku ve ürperme ile anılır:

“Gece oldu mu korkunç
Şekiller alan eşya;

İçime ürpermeler,
Korkular salan eşya,

Ben çileden çıkarken,
Seyrime dalan eşya,
Sabaha dek gözleri,
Gözümde kalan eşya,

Bana söyleseydiniz,
-Tasam oldu sırrınız,-
[...]

Ben sizi var sanırım,
Sahiden var mısınız?” [19, s. 95]

Alintılanan örnekte *Bulantı* romanında olduğu gibi nesne, günlük kullanım sınırlarını aşmıştır. Eşyanın bu durumu şairin bakış açısıyla ilgilidir. Şair tarafından yüklenen anlamlar vasıtasıyla eşya korkunç şekiller alır ve kişiyi ürpertir. Eşya tarafından gözlemlendiğini düşünen şair, son iki mısra da eşyanın varlığını sorgulamaktadır. Bu şiirde eşya ile münasebet; ürperme ve korku duyguları ile başlar, eşya tarafından izlenilme ile devam eder ve eşyanın varlığının sorgulanması ile son bulur. Son iki mısra da “*Ben sizi var sanırım*” [19, s. 95] diyen şairin tüm bu özellikleri, eşyaya kendisinin yüklediğinin bilincinde olduğunu söylemek mümkündür.

Şiirlerde nesneler kimi zaman konuşan bir varlığa dönüşür. Bu da yukarıda bahsedildiği gibi nesnelere yeni varoluşlar yüklenmesi sonucunda ortaya çıkar. Bunun en güzel örneklerine Edip Cansever’in şiirlerinde rastlanır. Örneğin “Umutsuzlar Parkı 13” adlı şiirinde “*Duvarlara alıştırıyorum gözlerimi – siz ne dersiniz duvarlar?*” [3, s. 183] sorusuna karşılık duvarların “*Hiiiç! Sadece duvarız biz*” [183] yanıtını verdiğini görülür. Cansever’in “Akdeniz Salgını 5” şiirindeki “*İki yaprak yerde konuşur ya, o zaman / Tam da bir sonbahar düğümü*” [3, s. 546] dizeleri ve “Akdeniz Salgını 6” şiirindeki “*Kocaman bir gözyaşıydın ey usta deniz / Konuşuyordun, sözlerini bulamıyordun yalnız.*” [3, s. 547] dizelerinde varlıkların konuşturulduğu görülür. Bu şiirlerdeki yaprak ve deniz sözcükleri, nesnelerin gerçeklik sınırlarını aşar. Varlıklara konuşma özelliği yüklenerek gerçekliği yeniden inşa edilir. Bunun sonucunda yaprak ve deniz gerçekler dünyasının değil kavramlar dünyasının unsurları olur ve şiirsel dilde aşkın anlamı ile varlık kazanır.

Bireylerin nesneleri izleyip sorgulamasının yanı sıra şiirsel dil olanakları içinde nesneler de bireyi izleyen varlıklar halinde görülebilir. Örneğin Edip Cansever’in “Konyak” şiirinin “*Duvara bakıyorum, duvarı arttırıyorum böylece / O da bana bakıyor, bende ne var*” [3, s. 208] dizelerinde gerçeklik sınırları içinde bakma özelliğine sahip olmayan duvar şiirsel dilde bu varoluşa sahiptir. Cansever’in “Salıncak 4” şiirinin “*Şu tatlı pencereniz. Sizin. Bunu anlamıyacak ne var? Pencere / Tanıklık ediyor işte.*” [3, s. 242] dizelerinde pencerenin; Cansever’in “Bakmalar Denizi” şiirinin “*Bakmalar görüyorum gök ortası gibi karşımda / Bulutta göz, uçakta göz, derinlikte göz / Göz oluyorlar birden*” [3, s. 124] dizelerinde ise bulutun ve uçağın bakma özelliğine sahip olması şairin varoluşsal bakışının bir yansımasıdır. Bu doğrultuda dış dünyanın gerçekliğini ve verili anlamı askıya alarak nesnelere kendi anlamlarını yükler. Böylelikle şiirsel dilde dünyayı yeniden kurgulamış olur. Duvar, bulut ve uçaktaki yeni özellikler, onları kendi sınırlarını aşan bir varlığa dolayısıyla şiirsel sözcüğe dönüştürür.

Şiirlerde nesnelerin sınırını aşma biçimlerinden birisi de canlanması veya dirilmesidir. Örneğin Necip Fazıl “Gece Yarısı” başlıklı şiirinin “*Elbisem çivide canlanır o an, / İçinde başka bir vücudu saklar*” [10, s. 212] dizelerinde elbiseyi canlandırarak; “Takvimdeki Deniz” şiirinin “*Dilsiz duran ne kadar / Eşya varsa dirilir / Yolumuza serpilir*” [3, s. 223] dizelerinde eşyaları yola serperek nesnelerin gerçekliğini yeniden inşa eder. Canlanan nesnelere örnek olarak Edip Cansever’in “Umutsuzlar Parkı 9” şiiri de örnek verilebilir.

“*Yukarı çıktım, bilseniz çılgınlık içindeydi odam
Yataklar bir şeyleri kaydırıyordu soluk soluğa
Bardaklar büyümüş – o gün bugündür anlatamam büyümeyi
Çoraplar, gömlekler, gravatlar taşıyordu sokağa*” [3, s. 176]

Alintılanan şiirde canlanma veya dirilme sözcükleri kullanılsa da odanın çılgınlık içinde olması, yatakların bir şeyleri kaydırması, bardakların büyümesi, kıyafetlerin sokağa taşması cansız olan nesnelerin canlandığını ifade eder. Günlük hayatta böyle özelliklere sahip olmayan nesnelere, şiirsel dilde bu anlamların yüklenmesi, şairin gerçekliği yeniden kurgulamasına örnektir. Gerçekliğe duyulan inancı askıya alan şair, deneyim yoluyla nesneleri, şiirsel sözcük haline getirir.

Şiirlerde nesnelerin sınırını aşma biçimlerinden bir başkası yol kesmesidir. Necip Fazıl’ın “Takvimdeki Deniz” başlıklı şiirinden alınan yukarıdaki örnekte yola serpilen nesneler bu gruba da örnek oluşturur. Ancak Necip Fazıl’da bunun en güzel örneği “Aynalar Yolumu Kesti” başlıklı şiirindedir. Şiire ismini veren “*Gelemem, aynalar yolumu kesti*” [10, s. 271] dizesinde şairin yolunu kesen nesne gerçeklik ve anlam sınırlarını aşmış bir şekilde kullanılır. Nesnelerin günlük kullanımları dışında, yol kesen varlıklar olarak görüldüğü şiirlerden birisi de Cemal Süreya’nın “Bir Çiçek”

başlıklı şiiridir. Bu şiirde çiçek, Necip Fazıl'ın şiirindeki ayna imgesiyle benzer şekilde kullanılmıştır: “Bir çiçek / Rıhtım taşının aralığından / Uzatmış başını / Bir çiçek yolumu kesti” [18, s. 175]. Örnekte görüldüğü gibi bu kez yolu kesen nesne çiçektir. Bu şiirlerde imgelerin farklı olmasına rağmen kullanım biçimleri aynıdır. Her iki şairde de nesneler varoluş sınırlarını aşmış, *şiirsel sözcük* haline gelmiştir.

Sonuç

Türk edebiyatında varlık kavramı bağlamında nesneler, şiirlerde sıklıkla kullanılmaktadır. Şairin dil kullanımı ve yaratıcılığı nesnelerin günlük anlamlarından farklı bir şekilde kullanılmasına yol açar. Şiirde nesne adlarının, günlük işlevi ve sözlük anlamları dışında ele alınması soyut ve imgeye dayalı bir dil oluşturur. Bu bağlamda şiir dili çalışmaları yapılırken göstergebilim ve dilbilim alanlarına bir pencere açılır. Dilbilimci Ferdinand de Saussure ve yapısalcı, göstergebilimsel çalışmaları olan Roland Barthes bu çalışmanın kavramsal ağlarını şekillendirme konusunda birincil başvuru kaynakları olmuştur. Özellikle Saussure'ün *gösterge* kavramı 20. yüzyıl felsefesine ve dilbilimine yön veren önemli bir buluştur. Kelimenin insan zihnindeki karşılığı olan kavram yerine *gösterilen*, onun sesle ifade edilmesine *gösteren*, bütününe ise *gösterge* adını verir. Saussure'ün kuramına göre dil, bir göstergeler sistemidir. Bu kuramdan ve Saussure'ün diğer çalışmalarından etkilenen isimlerden birisi olan Roland Barthes, göstergebilimin önemli temsilcilerinden biridir. Onun çalışmaları Saussure'ün birikimine ekleme yaparken edebiyat alanına kayar ve yazı türlerini isimlendirmenin olanakları üzerine düşünür. Göstergelerin bir söylem inşa ettiğini anlatan *Yazının Sıfır Derecesi* adlı kitabında şiir diline de bir başlık açar. Burada şiiri, düz yazı türlerinin oluşturduğu söylem biçimlerinden ayırır. Ona göre anlamı meydana getiren kelimeler, birden fazla gösterene işaret edebiliyorsa ve her okur özgürce bu gösterenlerden istediğini seçebiliyorsa; o yazıda *şiirsel sözcük* kullanılmaktadır. Cumhuriyet dönemi Türk şiirine konu olan nesnelerin Barthes'ın kullandığı anlamda bir şiirsel sözcük olduğu örnekler incelenirken şairin gerçekliği yeniden inşa ettiği görülmektedir. Bu durum, varlık-kavram-sözcük bağlamında felsefî kaynaklara gitmeyi zorunlu kılar. Ortaya koyduğu fikirlerle varoluşçu felsefenin hazırlayıcılarından biri sayılan Edmund Husserl, *fenomenolojik bakış* kavramını ortaya atmış ve bu yolla dış dünyadaki nesnelerin varsayılan özlerini askıya alarak bireyin deneyimiyle anlamlandırılmasını öneren bir düşünce ortaya koymuştur. Husserl'in bu yaklaşımında özleri askıya alma yöntemi olan *epokhe*, şairin şiirsel sözcüğü ortaya koyarken başvurduğu bir kaynak olarak değerlendirilmelidir. Nitekim şair, dış dünyayı izleyerek anlamlandırmaya çalışan, sözcükleri farklı boyutlarda kullanarak kendi dilini oluşturan bir sanatçı ise kendi deneyimine dayanan bir *varoluş* ortaya koyuyor demektir. Bu durumda kendini anlamlandırma ediminin yanı sıra nesnelere yöneldiğinde, onları da öze dayalı tanımlamalardan kurtararak *fenomenolojik bakış* ile anlam aşımına uğratar. Cumhuriyet dönemi Türk şairlerinden Edip Cansever, Sezai Karakoç, Necip Fazıl Kısakürek, Cemal Süreya, İsmet Özel ve Cahit Sıtkı Tarancı bu fenomenolojik bakış ile kendi şiirsel sözcüklerini dile getiren isimler arasındadır. Esas uğraşı estetik dil ve varoluşsal sorgulamalar olan bu şairlerin şiir dilinde nesneler çeşitli özellikleri ile var olur. Ana başlıklar altında toplanacak olursa; korkutan, konuşan, bakan, canlanan, yol kesen nesnelerin en sık kullanılan aşma biçimleri olduğu ortaya çıkar.

Kaynakça:

1. Akgün, A. [2002]. İlhan Berk Şiirinde Nesne Sorunu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
2. Barthes, R. [1989]. *Yazının Sıfır Derecesi*. [T. Yücel, Çev.] İstanbul: Metis Yayınları
3. Cansever, E. [2018]. *Sonrası Kalır - Bütün Şiirleri 1*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
4. Cansever, E. [2011]. *Sonrası Kalır - Bütün Şiirleri 2*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
5. Demir, N. [2022]. “Dilbilimsel Eleştiri”. *Edebiyat Kuramı ve Eleştiri* içinde [Ed. Veysel Şahin]. Ankara: Akçağ Yayınları
6. Eagleton, T. [2015]. *Şiir Nasıl Okunur?* [K. Genç, Çev.] İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
7. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim 28 Ocak 2025. <https://sozluk.gov.tr/>
8. Karaca, Ş. [2024]. *Kayıp Nesne*. Ankara: Akçağ Yayınları.

9. Karakoç, S. [2016]. *Taha'nın Kitabı - Gül Muştusu - Şiirler 4*. İstanbul: Diriliş Yayınları
10. Kısakürek, N. Fazıl. [2018]. *Çile*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları
11. Kurt, M. [2022]. "Varoluşçu Edebiyat Kuramı". *Edebiyat Kuramı ve Eleştiri* içinde [Ed. Veysel Şahin]. Ankara: Akçağ Yayınları
12. Odacı, S. [2022]. "Göstergebilim Kuramı". *Edebiyat Kuramı ve Eleştiri* içinde [Ed. Veysel Şahin]. Ankara: Akçağ Yayınları
13. Özel, İ. [2018]. *Erbain - Kırk Yılın Şiirleri*. İstanbul: Tam İstiklal Yayıncılık Ortaklığı
14. Rogozinski, J. [2018]. *Ben ve Ten - Ego-Analize Giriş*. [M. Aktaş, Çev.] İstanbul: Pinhan Yayınları
15. Sartre, J. P. [1981]. *Bulantı*. [Hilav, Çev.] İstanbul: Can Yayınları
16. Sartre, J. P. [1985]. *Varoluşçuluk*. [A. Bezirci, Çev.] İstanbul: Say Yayınları
17. Saussure, F. [1998]. *Genel Dilbilim Dersleri*. [B. Vardar, Çev.] İstanbul: Multilingual Yayınları
18. Süreya, C. [2018]. *Sevda Sözleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
19. Tarancı, C. Sıtkı. [2018]. *Otuz Beş Yaş - Bütün Şiirleri*. [A. Bezirci, Der.] İstanbul: Can Yayınları

UDC 811.512.161.09

PSİKANALİTİK YAKLAŞIMLA AHMET HAMDİ TANPINAR'IN ESERLERİNDE ANLIK ZAMAN İFADELERİ

Kaya Tuba

Doktora Öğrencisi

Türk Filolojisi Doktoru, Doçent

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eskişehir, Türkiye

e-mail: tba.kaya91@gmail.com

orcid id: 0009-0002-5447-9910

Erenoğlu Ataizi Dilek

Türk Filolojisi Doktoru, Doçent

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eskişehir, Türkiye

e-mail: dilekerenoglu@gmail.com

orcid id: 0000-0003-1464-9196

Abstract. Ahmet Hamdi Tanpınar holds a significant place in Turkish literature. His works feature a rich usage of momentary time expressions. It is noteworthy that the momentary time expressions he uses in his works indicate a time that can be described as a kind of psychoanalytic time or unconscious time rather than real time. This situation has necessitated examining Tanpınar's works with a psychoanalytic approach. The study includes the sentence-level representation of involuntary thought, which is frequently seen in Tanpınar's works, and is based on the psychoanalytic examination of momentary time uses that emerge in the context of involuntary thought, which is seen as a symptom from a psychoanalytic perspective.

This study is about the doctoral dissertation prepared within the scope of Eskişehir Osmangazi University Scientific Research Project number SDK-2024-3213.

Keywords: involuntary thought, psychoanalysis, sudden time expressions, obsessive neurosis/neurotic

Giriş

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın eserlerinde kullandığı anlık zaman ifadelerinin bir kısmı çeşitli psikanalitik zamanı yani bilinçdışı bir zamanı belirtmektedir. Bu durum, Tanpınar'ın eserlerini psikanalitik yaklaşımla inceleme gerekliliği yaratmıştır. Yazarın sık sık tercih ettiği anlık zaman ifadelerini kullanım şeklinde bu zamansal belirteçler gerçek zamanı değil psikanalitik bir zamanı

belirtmektedir ve bu zaman istemsiz düşünce bağlamında ortaya çıkan bir zamandır. Tanpınar'ın eserlerindeki istemsiz düşünce bağlamı Psikanaliz kuramının temel kavramlarında biri olan Obsesyonel Nevroz ile örtüşmektedir. Bu çalışmanın amacı yazarın metinlerinde tek tip olarak var olan Obsesyonel Nevrotik öznenin tekrar eden istemsiz düşünce örüntülerini dilsel imleyenlerini aracılığıyla belirlemek ve bu örüntülere dair Psikanalitik bir çözümleme sunmaktır.

Psikanaliz, Dilbilim ve Özne

Jacques Lacan ile yeniden yapılanan Psikanaliz [1], Ferdinand de Saussure ile başlayan dilbilimin dili gösteren ve gösterilenden oluşan göstergeler sistemi şeklinde ele alınışından etkilenecek özne teorisini oluşturur. Lacan [2]'in öznenin bilinçdışının dil ile dil gibi yapılandığı [3, s. 30] şeklindeki teorisi Psikanalitik kuramın temelini oluşturmuştur. Bu kurama göre özne bilinçdışı süreçler aracılığıyla dil gösterenleriyle dil gibi yapılanmıştır. Böylece, Psikanaliz bütün dil birimlerine (parçalarüstü birimler dahil) Psikanalitik açıdan birer gösteren olarak bir anlam değeri atfederek bütün dil birimlerinin anlambilim açısından özellikle bilişsel anlambilim ve bağlamsal anlambilim açısından incelenmesinin yolunu açmıştır.

İstemsiz Düşünce Fenomeni

Psikanalizde Obsesyonel Nevrotik [4] özne yapılanmasının temel semptomu olan istemsiz düşünceler Tanpınar'ı eserlerinde anlık zaman ifadeleri kullanımında tekrar eden bir fenomendir. Bu fenomen tekrarlı olarak meydana gelen istemsiz (involuntary), yani seçim ya da niyet olmaksızın gerçekleşen, iradenin kontrolü altında olmayan düşünce şeklindedir. Çalışma, Obsesyonel Nevrotik özneye dair bilgilere istemsiz düşünce bağlamında bilinçdışı/psikanalitik bir zamanı belirten anlık zaman ifadelerinin içerisinde bulunduğu örüntüler aracılığıyla ulaşılabilirliğini sınamak ve ulaşabildiğimiz özne /Obsesyonel Nevrotik özneyi kuran temaları Psikanalitik yaklaşımla incelemek ve tartışmaktır.

İstemsiz Düşüncenin Metinde İmleyenleri

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın şu eserleri incelenmiş ve istemsiz düşünce bağlamından değerlendirilebilecek örnekler/cümleler belirlenmiştir: Huzur, Saatleri Ayarlama Enstitüsü, Mahur Beste, Yaşadığım Gibi, Beş Şehir, Aydaki Kadın, Hikâyeler, Sahnenin Dışındakiler, Günlüklerin Işığında Tanpınar'la Baş Başa (yay. İnci Enginün-Zeynep Kerman), Tanpınar'ın Mektupları (yay. Zeynep Kerman).

İstemsiz düşünce örneklerini belirlemek için ilk olarak metinlerde tarama işlemi yapılmıştır. Metinlerin taranmasında anlık zaman ifadeleri anahtar kelime olarak kullanılmıştır. İkinci olarak belirlenen cümle düzeyindeki örneklerde anlık zaman ifadelerinin gerçek zamanı değil psikanalitik/bilinçdışı bir zamanı belirtip belirtmediği incelenmiş ve psikanalitik/bilinçdışı bir zamanın olduğu cümleler istemsiz düşünce bağlamı olarak belirlenmiştir. Bu kritere uygun örnek cümleleri ayıklama işlemi için yüklem fiiline bakılmıştır. İstemsiz düşünce bağlamını içeren cümlelerde anlık zaman ifadelerinin belirttiği yüklem pozisyonunda imgesel ve simgesel olarak canlanmayı/canlandırmayı ve hisleri ifade eden fiillerin bulunduğu saptanmıştır. İstemsiz düşünce bağlamını imleyen anlık zaman ifadeleri ile birlikte örüntü oluşturan fiiller iki grup altında toplanmaktadır.

Örnekler:

I. İmgesel ve simgesel olarak bilinçte canlandırmayı karşılayan fiiller :

birdenbire uyan-: bilince gel-, (imgesel olarak-) canlan- (Huzur, 2012:93)

birdenbire hatırla-: hatıra gel- (Huzur, 2012:70)

birdenbire düşün- (Hikayeler,:43)

birdenbire (başın üstünde) kurul-: hayal et-, hayale dal- (Aydaki Kadın:90)

birdenbire anla-: çıkarım yap-, sonucuna var- (Hikayeler,:137)

an içinde ... arsından çık-: bilinçte canlan-(Huzur, 2012:224)

birdenbire tazelen-: hatırla-, hisset-, (Aydaki Kadın, :135)

birdenbire nizamını ilan et-: bilinçte hakimiyet kurmak (Yaşadığım gibi, 195)

II. Hisleri ifade eden fiiller:

birdenbire acı duy- (Aydaki Kadın, :32)

birdenbire hasret kabar- (Hikayeler,:127)

birdenbire öze- (Hikayeler,:127)

birdenbire hırçınlaş- (Hikayeler, :167)

birdenbire içi burkul-: üzül-, hüznülen-(Hikayeler, :213)

birdenbire... duyuyormuş gibi ürper-: korkmak(Aydaki Kadın,:35).

birdenbire (arzusunu) hisset-: arzula-(Hikayeler,:22)

birdenbire kendini bir tanrı kadar kuvvetli, mesut ve kendinden emin bul-: (kendini) kuvvetli/mesut/emin hisset-(Hikayeler,:144)

Sonuç

Anlık zaman ifadelerinin bilişsel ve duyuşsal fiilleri ile birlikte kullanımı ile oluşan dilsel örüntünün psikanalitik inceleme için elverişli bir bağlamı oluşturduğu Ahmet Hamdi Tanpınar'ın eserleri üzerinde yapılan çalışmada saptanmıştır. Metinde anlık zaman ifadeleri ile bilişsel ve duyuşsal fiillerin oluşturduğu dilsel örüntü psikanalitik bilişsel bir sürecin veya işlemin bağlamını oluşturma işlevini üstlendiği görülmüştür.

Kaynakça:

1. Tura, S. M. (2004). Freud'dan Lacan'a Psikanaliz. Kanat Kitap.
2. Bowie, M. (2007). Lacan. Dost Kitabevi.
3. Fink, B. (2020). Lacancı Özne. Encore Yayınları.
4. Verhaeghe, P. (2001). Obsessional Neurosis. In Beyond gender. Other Press.
5. Tanpınar, A. H. (2012). Huzur. Dergah Yayınları.
6. Tanpınar, A. H. (2014). Saatleri Ayarlama Enstitüsü. Dergah Yayınları.
7. Tanpınar, A. H. (1988). Mahur Beste. Dergah Yayınları.
8. Tanpınar, A. H. (1970). Yaşadığım Gibi. Türkiye Kültür Enstitüsü Yayınları.
9. Tanpınar, A. H. (2019). Beş Şehir. Dergah Yayınları.
10. Tanpınar, A. H. (1987). Aydaki Kadın. Adam Yayınları.
11. Tanpınar, A. H. (2011). Hikayeler. Dergah Yayınları.
12. Tanpınar, A. H. (2014). Sahnenin Dışındakiler. Dergah Yayınları.
13. Engünün, İ., & Kerman, Z. (2020). Günlüklerin Işığında Tanpınar'la Baş Başa. Dergah Yayınları.
14. Tanpınar, A. H. (2014). Tanpınar'ın Mektupları (Z. Kerman, Ed.). Dergah Yayınları.

UDC 821.512.161

KÂTİP ÇELEBİ'NİN KELİLE VE DİMNE TERCÜMESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İbrahim Uzun

Türk Dili ve Edebiyatı, Doktora Öğrencisi

e-mail: ibrahimuzun2024@gmail.com

orcid id: 0009-0008-3135-3673

Karaman Gülay

Doç. Dr., Türk Dili ve Edebiyatı

Bartın Üniversitesi/Türkiye

e-mail: gkaraman@bartin.edu.tr

orcid id: 0000-0003-1575-0229

Abstract. The genre that tells lived or fictionalized events, both written and verbal, is called story. Throughout history, stories have generally been written in a didactic manner. The story in the old literary tradition largely bears the characteristics of the story genre in modern literature. In order to reveal the relationship between the two periods, it is essential to make comparisons between the texts of the period and to identify similarities and differences after the story texts in old literature are published. Kalila and Dimna, one of the oral culture elements of India, is a work that has been

translated into many languages and read with pleasure for centuries. In the Anatolian field, Kalila and Dimna translations are of Persian origin. However, Kâtip Çelebi's Translation of Kalila and Dimna is the first translation known from its original Arabic in Anatolia. In this study, information will be given about the work of Kâtip Çelebi, one of the important writers of Turkish literature, Translation of Kalila and Dimna, which is not available in the sources, and the studies on the work will be evaluated.

Keywords: Kalila and Dimna, Kâtip Çelebi, translation, story.

GİRİŞ

Hikâye, yaşanmış veya kurgulanmış olayları hem yazılı hem de sözlü şekilde anlatan bir türdür. Edebî bir tür olarak tarih boyunca çeşitli amaçlar için kullanılan hikâye, genellikle ahlâkî ve öğretici bilgiler içermektedir. Tanzimat Dönemi'nde yenileşme hareketleri ile roman ve hikâyenin Avrupa'dan gelen yeni bir tür olarak adlandırılma çalışmaları yapılmıştır ancak hikâye, eski edebiyatta geleneği olan bir kavramdır. Eski edebiyat geleneği manzum mensur birçok hikâyeyi barındırmaktadır. Birçok hikâye tercüme yoluyla edebiyata kazandırılrsa da özgün hikâyelerin sayısı da oldukça fazladır.

Eski Türk edebiyatında hikâyelerin masal ve halk hikâyesiyle benzerlik ve farklılıkları araştırma dünyasında gündeme gelmiştir. Bazı araştırmacılara göre eski Türk edebiyatındaki hikâyeler olağanüstü olaylar olmamasından dolayı masaldan, dil ve üslup bakımından da halk hikâyelerinden ayrılmaktadır [1, s. 38-39]. Masal ve hikâye özelliklerini taşıyan *Kelile ve Dimne* içerisinde masallar olan bir hikâye olarak tanımlanmıştır [2, s. 37]. Eski Türk edebiyatındaki hikâyeler, halk hikâyelerinden farklı olarak aydın çevrelerde okunmak üzere yazılmış, Arap ve İran edebiyatında olduğu gibi Türk edebiyatında da ayrı bir tür oluşturmuştur. Bunlar çoğunlukla Arapça ve Farsça eserlerden çevrilmiş ya da onlara uyarlanarak yazılan eserlerden oluşmaktadır [3, s. 367]. Türk edebiyatı hikâye konusunda oldukça zengin bir geçmişe sahiptir.

Eski Türk edebiyatındaki hikâyelerin tasnifi ile ilgili de bazı görüşler mevcuttur. Âgah Sırrı Levend, bu hikâyeleri hem konularına hem niteliklerine göre; dinî konular, enbiyâ ve evliyâ menkıbeleri, aşk hikâyeleri, kahramanları tarihten alınmış hikâyeler, temsili hikâyeler, tasavvufî hikâyeler, serüven hikâyeleri, sergüzeşt-nâme ve hasbîhal yollu hikâyeler olmak üzere yedi gruba ayırmıştır [4, s. 72-73]. Hasibe Mazioğlu ise hikâyeleri; sanatlı bir üslupla yazılmış olan hikâyeler, sade dille yazılmış hikâyeler, dilde ve üslupta bu iki ifade özelliğini az çok taşıyan hikâyeler olmak üzere üç gruba ayırır [5, s. 19-20]. Hasan Kavruk eski Türk edebiyatında mensur hikâyelerin şekil olarak ve kaynakları bakımından olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Şekil olarak; müstakil büyük hikâyeler, çerçeve hikâyeler, belli konularda derlenip gruplandırılmış hikâyeler, hiçbir tasnife tâbi tutulmadan rastgele derlenip gruplandırılmış müstakil hikâyelerdir. Kaynakları bakımından ise; te'lif hikâyeler, çeviri hikâyeler, adaptasyon hikâyelerdir [6, s. 8]. Türk edebiyatında kaleme alınan hikâyelerin türlerindeki zenginlik bunların tasnifini de zorlaştırmaktadır.

Eski Türk edebiyatında manzum hikâyeler üzerine pek çok çalışma yapılırken mensur hikâyeler üzerine çalışmalar çok sınırlıdır. Eski Türk edebiyatı geleneğinin manzum eserlerden ibaret görülmesi ve mensur metinlerin yok sayılması, hikâyelerin mesnevîlerden ibaret gibi düşünülmesi şeklindeki algıların yıkılması için mensur hikâyelerin ayrıca ele alınması gerekmektedir [7, s. 13]. Bu sayede yapılacak olan yeni tasniflerle mensur hikâyelerin çerçevesi çizilebilecektir.

Eski Türk edebiyatında hikâye, modern edebiyattaki hikâye türünün özelliklerini taşımaktadır. Eski edebiyat ürünlerinden olan hikâye metnlerinin neşredilip modern hikâye ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak iki dönem arasındaki bağı ortaya çıkaracaktır [8, s. 473]. Kâtip Çelebi'nin *Kelile ve Dimne Tercümesi* adlı eserinin de modern hikâye ve diğer tercüme eserler arasındaki yerini belirleyip mukayese etmek elzem bir konudur. Bu çalışma ile Osmanlı'da adını duyurmuş velut bir yazar olan Kâtip Çelebi'ye ait *Kelile ve Dimne Tercümesi* tanıtılıp eser üzerine yapılan çalışmalar değerlendirilecektir.

1. Kelile ve Dimne

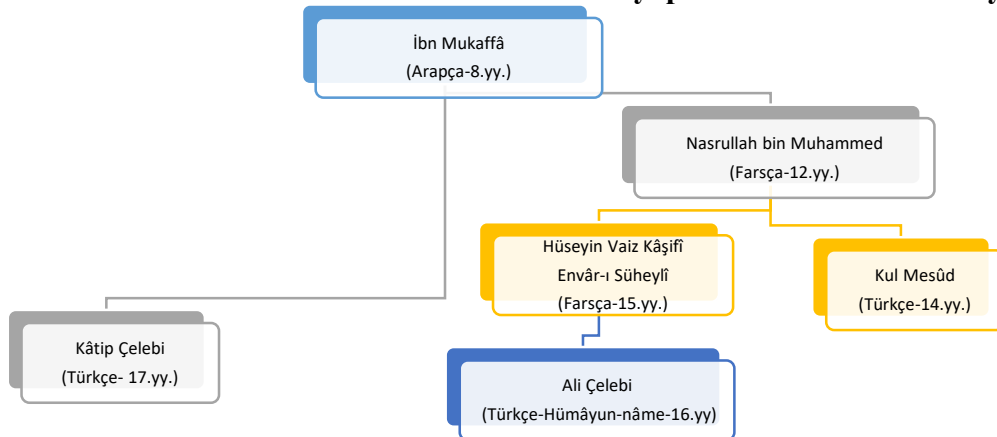
Kelile ve Dimne, Hindistan'ın sözlü kültür unsurlarının *Pança-tantra* adı ile (M. 300) toplanan Sanskritçe eserin bir türüdür. İlk önce Süryanice olarak yayılan ve daha sonra Arapçaya çevirisi yapılan eser, ahlâkî temadadır. Hint hükümdarı Debşelim için miladi 300 yılında Beydeba tarafından yazılmıştır. Debşelim tarafından gizli tutulan eser, İran Hükümdarı Nuşirevan'ın doktoru Berzeveyh tarafından gizlice getirtilerek Pehlevîceye tercüme ettirilmiş ve yaklaşık iki asır eser sarayda gizlenmiştir. Daha sonra Abbasi halifesi Mansûr eseri elde etmeyi başarmış, tercümeleriyle tanınan Abdullah İbni Mukaffâ'ya eseri Arapçaya tercümesini yaptırtmıştır. Bazı yeni eklemelerin olduğu Mukaffâ çevirisi, Pehlevî dilindeki metinler kaybolduğundan, Fars diline ve diğer dillere yapılan tercümelere kaynaklık etmesi bakımından önemlidir [9, s. 209]. Mukaffâ esere bir mukaddime ve tercüme ettiği kaynakta bulunmayan bazı masallar eklemiştir. Bu haliyle eseri 21 bölüme çıkararak Arap edebiyatında hikâye tarzında ilk çalışmayı yapmıştır. Mukaffâ'nın tercümesi Samânî hükümdarı Nasr b. Ahmad'ın emriyle Ebu'l-fazl Muhammed Be'lamî tarafından Farsçaya tercüme edilmiştir. Bu tercümeyi Rudeki manzum şekilde kaleme almıştır. Nizâmüddîn Ebu'l-meâ'li Nasrullah b. Mahammed b. Abdulhamid, Gazneli hükümdar Behram Şâh'ın emriyle Mukaffâ'nın eserini mensur şekilde Farsçaya tercüme etmiştir. Diğer bir Farsça tercüme ise Hüseyin Vaiz-i Kâşifi'nindir. Mir Ali Şir Nevâyî'nin saray vaizi olan Kâşifi, Baykara'nın veziri Ahmed Süheylî'den esinlenerek eserinin adını *Envâr-ı Süheylî* olarak vermiştir [10, s. 232].

Ahlâkî bir eser olan *Kelile ve Dimne*'nin Anadolu sahasındaki ilk tercümesi Horasanlı Ahmed (Kul Mesud) tarafından 1360 yılında gerçekleştirilmiştir. Türk edebiyatında *Kelile ve Dimne* üzerine ilk kapsamlı çalışmayı yapan Zehra Toska, *Kelile ve Dimne*'nin Anadolu sahasındaki tercümelerini Doğu Türkçesindeki *Kelile ve Dimne* çevirileri, Anadolu sahasındaki ilk çevirileri, Anadolu sahasında daha sonraki çevirileri ve benzerleri olmak üzere dört ana başlıkta tasnif etmiştir [2, s.18].

Anadolu sahasında Farsçaya dayanan *Kelile ve Dimne* tercümeleri Nasrullah kolu (M.1140) ve Kâşifi kolu (XV. yy.) olmak üzere iki koldan oluşmaktadır. Anadolu sahasındaki bilinen ilk *Kelile ve Dimne* tercümesi Kul Mesud'un XIV. asırda Nasrullah'tan yaptığı çeviridir.

Kâşifi'nin (ö.1505) Farsça *Envâr-ı Süheylî* adlı *Kelile ve Dimne* tercümesi Ali Çelebi tarafından *Hümâyün-nâme* adı ile Osmanlı Türkçesine çevrilmiş ve Kanuni Sultan Süleymân'a sunulmuştur. Dili oldukça ağır olan bu eserin günümüze ulaşan dört nüshası bulunmaktadır [9, s. 217]. *Hümâyün-nâme* XVI. yüzyıldan sonra dilinin süslü olmasından dolayı sadeleştirilmiştir. Osmanzâde Tâib'in *Simârrü'l-esmâr ve Zübdetü'l-ezhâr* eserleri sadeleştirme çalışmalarına örnektir. Tanzimat devrinde Ahmet Midhat Efendi Sultan II. Abdulhamid'in emriyle *Hümâyün-nâme*'yi sadeleştirerek *Hulâsa-i Hümâyün-nâme* adıyla bazı bölümlere açıklamalar ekleyerek yayımlamıştır. Abdulhamid daha sonra bu eseri toplatarak yaktırmıştır [11, s.374]. *Kelile ve Dimne*'nin Anadolu sahasındaki tercümelerinin kaynağı şu şekildedir:

Tablo1: Kelile ve Dimne'nin Anadolu sahasında yapılan tercümelerinin kaynağı



Kaynak: Yazar tarafından oluşturuldu.

2. Kâtip Çelebi

1017/Şubat 1609'da İstanbul'da dünyaya gelen Kâtip Çelebi'nin asıl adı Mustafa'dır. Babası Abdullah, Enderun'da yetişerek silâhdarlıkla alâkalı bir görevde bulunmuş, devrin âlim ve şeyhleriyle birlikte ilimle uğraşmıştır. Kâtip Çelebi beş yaşında tahsile başlamış, on dört yaşına geldiğinde babasının yanında göreve başlamıştır. Tercan ve Bağdat (1626) seferlerine babasıyla birlikte katılan Çelebi, başarısızlıkla sonuçlanan Bağdat seferi dönüşü babasını kaybetmiştir. Hüsrev Paşa maiyetinde Hemedan ve Bağdat seferlerine katılan Kâtip Çelebi bu seferler sırasında zaptedilen yerler hakkında gözlemlerini *Cihannümâ* ve *Fezleke* adlı eserlerinde anlatmıştır.

1635 yılında IV. Murad'ın Revan seferinde bulunan Kâtip Çelebi, bu seferden sonraki hayatını tamamen ilmî çalışmalara vermiştir. 1645 yılında Girit seferi münasebetiyle harita yapımıyla da ilgilenen Çelebi, kısa bir zaman sonra yaşadığı anlaşmazlıklar sonrasında memuriyetten ayrılmıştır.

Birçok alanda okumalar yapıp birçok eser kaleme alan Çelebi 27 Zilhicce 1067 (6 Ekim 1657) sabahı vefat ederek Zeyrek Camii civarındaki kabristana gömülmüştür. Çalışkan biri olan Kâtip Çelebi, çevresinde az konuşan, iyi huylu ve himmet sahibi biri olarak tanınmıştır.

Tarih ilmine bugünkü manada değer veren Çelebi, bu ilmin gerçek manada kıymet görmediğini, tarihi masal gibi kabul ettiklerini ileri sürerek “*varak-ı mihr ü vefâyı kim okur kim dinler*” ifadesiyle şikâyetini dile getirmektedir.

Kâtip Çelebi dinî, sosyal, kültürel ve folklorik konularında pek çok eser yazdığı gibi tarih, coğrafya, biyografi ve bibliyografya gibi çeşitli ilim dallarında da eserler kaleme almıştır. Eserleri şunlardır: *Fezleketü't-Tevârih*, *Fezleke*, *Takvîmü't-Tevârih*, *Tuhfetü'l-Kibâr fî Esfâri'l-Bihâr*, *Düstûrü'l-Amel*, *Târîh-i Kostantiniyye ve Kayâsire*, *Cihannümâ*, *Levâmiu'n-Nûr*, *Müntehab-ı Bahriye*, *Keşfüz-z-Zunûn*, *Süllemü'l-Vusûl ilâ Tabakati'l-Fuhûl*, *Câmiü'l-Mütün min Celli'l-Fünûn*, *Mizânü'l-Hak fî İhtiyâri'l-Ehak*, *İlhâmü'l-Mukaddes mine'l-Feyzi'l-Akdes*, *Tuhfetü'l-Ahyâr fî'l-Hikem* ve *'l-Emsâl ve 'l-Eş'âr*, *İrşâdü'l-Hiyârâ ilâ Târîhi'l-Yunân ve 'r-Rûm ve ve 'n-Nasârâ*, *Dürer-i Müntesire* ve *Gurer-i Münteşire*.

Kâtip Çelebi *Tefsîr-i Kadı Beyzâvî Şerhi*, Ali Kuşçu'nun eserine yazdığı *Muhammediyye Şerhi*, bazı şeyhülislâmların fetvalarından oluşan *Recmü'r-Racîm bi's-Sîn ve 'l-Cîm*, *Kanunnâme* ve *Tütüne Dair bir Risâle* gibi eserlerinin olduğu kendi tercüme-i hâlinde belirtse de bu eserlerin herhangi bir nüshasına şimdilik rastlanılmamıştır (Yazarın hayatı hakkında bilgi için: [12, s. 36-40][13]).

3. Kâtip Çelebi'nin Kelile ve Dimne Tercümesi

Kelile ve Dimne, 300'lü yıllardan başlayıp yüzyıllar boyunca farklı dillerde çevirisi yapılarak sevilerek okunan bir kitaptır. Ahlak ve siyaset kitabı olan *Kelile ve Dimne*, ilk kaynağından yapılan tercümelerle birçok eklemelere maruz kalmıştır. Anadolu sahasında Farsçaya dayanan *Kelile ve Dimne* tercümelemleri Nasrullah kolu (XII. yy.) ve Kâşifi kolu (XV. yy.) olmak üzere iki koldan oluşmaktadır. Kâşifi eserini Nasrullah'ın eserini kaynak alarak oluşturmuştur. Nasrullah'ın eseri ise Mukaffâ'nın Arapça eserinden Farsçaya tercümedir. Anadolu sahasındaki bilinen ilk *Kelile ve Dimne* tercümesi Kul Mesud'un XIV. asırda Nasrullah'tan yaptığı çeviridir. Kâşifi'nin (ö.1505) Farsça *Envâr-ı Süheylî* adlı *Kelile ve Dimne* tercümesi Ali Çelebi tarafından *Hümâyûn-nâme* adı ile Osmanlı Türkçesine çevrilmiştir. Kâtip Çelebi'nin *Kelile ve Dimne Tercümesi*, Türk edebiyatında *Kelile ve Dimne* tercümeleri arasında Mukaffâ'nın Arapça eserinden yapılan bilinen tek çeviri olması bakımından önemlidir.

Kâtip Çelebi'nin *Kelile ve Dimne Tercümesi* ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kütüphaneler tarandığında eserin şu ana kadar Millet Kütüphanesi ve Türk Dil Kurumu Kütüphanesinde (eksik nüsha) iki nüshası olduğu tespit edilmiştir. Zehra Toska'nın [2, s.26] *Türk Edebiyatı'nda Kelile ve Dimne Çevirileri ve Kul Mesud Çevirisi* isimli doktora tezinde bahsettiği Türk Dil Kurumu Kütüphanesinde YZ A 26 numarada bulunan nüshanın başı ve sonu eksiktir. Nüshadaki eksikliklerden dolayı eserin yazarı, müstensihisi, hangi eserin tercümesi olduğu ve ne zaman yazıldığı ile ilgili yapılan çalışmalarda herhangi bir bilgi elde edilememiştir. Eksik bu nüsha üzerine 2010 yılında Sultan Eşit tarafından *Kelile ve Dimne çevirisi Türk Dil Kurumu nüshası: dilbilgisi özellikleri-metin-sözlük* isimli bir çalışma yapılmıştır. Bu nüsha 58 varaktan oluşmakta olup 18a'nın derkenarında “dokuz kâğıt noksandır” yazmaktadır. Eşit yazmadaki hikâyelerde eksiklikler ve

karışıklıklar olduğunu belirtmiş, hikâye başlıklarının bulunmadığını, hayvan hikâyelerindeki kahramanlara göre başlıklandırıldığını, eserin üstü çizilmiş minyatürlerden oluştuğunu ifade etmiştir [14, s.4].

Eserin diğer nüshası Millet Kütüphanesi Ali Emiri Koleksiyonu 369 numarada bulunan Süheylî Ahmed bin Hemdem'e ait "*Terceme-i Envâr-ı Süheylî*" katalog kayıtlı nüshadır. Bu nüshayı Günay KUT Millet Kütüphanesindeki Türkçe El Yazmalarının Kataloglandırılması projesinde tespit etmiş ve ilk olarak Sadık Yazar *Anadolu Sahası Klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği* adlı doktora tezinde bu nüshadan bahsetmiştir. Sadık Yazar, Millet Kütüphanesinde bulunan bu nüshanın Zehra Toska'nın *Türk Edebiyatı'nda Kelile ve Dimne Çevirileri ve Kul Mesud Çevirisi* isimli doktora tezinde bahsettiği Türk Dil Kurumu Kütüphanesinde YZ A 26 numarada bulunan tercümenin tam nüshası olduğunu ifade etmiştir [15, s.860]. Nüsha Süleyman Habîb tarafından 24 Receb 1126/5 Ağustos 1714 tarihinde istinsah edilmiştir. 105 varak 19 satırdan oluşan nüsha nesih yazılı ve bazı bölümleri harekelidir. Cetveller kırmızı mürekkeplidir. 1b'de bulunan serlevha yaldızlı ve "*Terceme-i Envâr-ı Süheylî Kâtib Çelebi*" yazılıdır.

Kâtip Çelebi'nin kaynaklarda *Kelile ve Dimne* tercümesi kaleme aldığı ile ilgili bilgi yoktur ancak Millet Kütüphanesi nüshasında eserin Kâtip Çelebi'ye ait olabileceği konusunda önemli bulgular vardır. Eserin zahriye kısmında yer alan "*bu nüsha merhûm u mağfurun leh Sultân Mehmed Hân... hümayûnları ile merhum Kâtip Çelebi tercüme eylediği Envâr-ı süheylî tercümesidir*" ve "*Kelile ve Dimne'nin Hümayûn-nâmeler gibi Fârisî ve Türkî tercümeleri mevcûd iken Kâtip Çelebi merhum gibi fâzıl bu edâda tercüme tenezzül eylesini (...) âşikârdur*" şeklinde notlar bulunması ve serlevha ile nüshanın 6. varığında Kâtip Çelebi adının geçmesi eserin Kâtip Çelebi'ye aidiyeti konusunda önemli bulgulardır. Ayrıca nüshada eserin IV. Mehmed'e sunulduğu bilgisi yer almaktadır. Kâtip Çelebi ile IV. Mehmed'in yaşadığı yılların uyumlu olması da teoriyi güçlendirmektedir. Ayrıca *Envâr-ı Süheylî*'den tercüme olduğu ile ilgili katalog kayıtlarının hem 1a'da bulunan kayıtlar hem de eserin içerisindeki başlık ve bölümler göz önüne alındığında yanlış olduğu anlaşılmaktadır. Millet Kütüphanesinde bulunan bu yazmanın bölümlerini Mukaffâ'nın eseri üzerine yapılan çalışmalarda bulunan bölümlerle karşılaştırdığımızda da tercümede Mukaffâ'nın *Kelile ve Dimne* eserinin esas alındığı görülmektedir.

Didaktik bir eser olan *Kelile ve Dimne* genel anlamda siyaset ve ahlak konularını işlemektedir. Alegorik olan eserde iyilik, kötülük, doğruluk, yalancılık, zulüm, adaletsizlik üzerinde durulan konulardandır. Hikâye kahramanları hayvanlardan oluşmakta ve konuşmalar sembolik biçimde hayvanlar üzerinden ilerlemektedir. Birbiriyle iç içe olan hikâyelerde hikâye geçişleri belirsizdir. Anlatı sonunda asıl verilmek istenen öğüt anlatılmaktadır. Anlatılar daha çok ders çıkarıcı nitelikte ve yol gösterici niteliktedir. 11 bölüme ayrılan eserde her bölüm kendi içerisinde alt bölümlere ayrılmıştır [16 s. 20][17, s. 11].

4. Kâtip Çelebi'nin *Kelile ve Dimne* Tercümesi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Kâtip Çelebi'nin *Kelile ve Dimne Tercümesi*, Anadolu sahası Türk edebiyatında *Kelile ve Dimne* tercümeleri arasında Mukaffâ'nın Arapça eserinden yapılan bilinen tek çeviri olması bakımından önemlidir. Eser üzerine ilk değerlendirme başı sonu eksik olan Türk Dil Kurumu nüshası üzerinedir. Zehra Toska'nın *Türk Edebiyatı'nda Kelile ve Dimne Çevirileri ve Kul Mesud Çevirisi* isimli 1989 yılında tamamlanan doktora tezinde tanıttığı nüshanın şekil özellikleri ve tanıtımı yapılmıştır. Ancak nüsha eksik olduğundan yazarı hakkında herhangi bir tespitte bulunulmamıştır. Eksik olan bu nüsha üzerine Sultan Eşit 2010 yılında *Kelile ve Dimne çevirisi Türk Dil Kurumu nüshası: dilbilgisi özellikleri-metin-sözlük* isimli bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Bu çalışmada eser XIV. yüzyıl dil özellikleri açısından incelenerek eserin sözlüğü oluşturulmuştur.

Kâtip Çelebi'nin eseri üzerine yeni bir nüshanın tespitiyle birlikte ilk kapsamlı değerlendirmeyi Sadık Yazar *Anadolu Sahası Klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği* adlı 2010 yılında tamamladığı doktora tezinde yapmıştır. Millet Kütüphanesi nüshasının tavsifinin yer aldığı çalışmada eserin katalog kaydındaki yanlışlığı ve Kâtip Çelebi'ye aidiyeti konusunda değerlendirmede bulunulmuştur. Yazar, tespitini yaptığı Millet Kütüphanesi nüshasının, eksik olan Türk Dil Kurumu

nüshasının tam şekli olduğunu belirtmiş ve Mukaffâ'dan tercüme olduğuna dair tespitlerde bulunmuştur.

Sadık Yazar'ın tespitini yaptığı Millet Kütüphanesi nüshası üzerine Bahtınur Özmen (1b-53a varaklar) ve Kübra Özen (53b-105a varaklar) *Tercüme-i Envâr-ı Süheylî-i Kâtip Çelebi* ismiyle 2024 yılında ayrı ayrı çalışma yapmışlardır. İki çalışma da Millet Kütüphanesi nüshasının dil incelemesi ve metin neşrini oluşturmaktadır.

Sonuç

Doğu edebiyatında önemli bir yeri olan *Kelile ve Dimne*, Hindistan'ın sözlü kültür unsurlarının toplatılıp bir araya getirilmesiyle doğmuştur. 300'lü yıllardan itibaren çeşitli dillere tercümeleri yapılarak günümüze kadar ulaşmayı başarmıştır. Hikâyelere yapılan ekleme ve çıkarmalarla birlikte her tercüme özgünlüğünü koruyarak kaynakları bakımından ayrı bir kol oluşturmıştır. Bu tercüme kollarının en önemlisi ve Mukaffâ'ya dayanmaktadır. *Kelile ve Dimne*'nin ilk tercümelerinin kaybolmasından dolayı Mukaffâ'nın eseri birçok dile tercüme edilmiştir. Anadolu sahasında yapılan tercümelerin kaynağı ise Mukaffâ'nın Arapça eserinden Nasrullah'ın Farsça'ya yaptığı tercüme ve Kâşifi'nin Nasrullah'ın eserinden etkilenecek kaleme aldığı Farsça esere dayanmaktadır.

Kâtip Çelebi'nin *Kelile ve Dimne Tercümesi*, Anadolu sahası Türk edebiyatında *Kelile ve Dimne* tercümeleri arasında Mukaffâ'nın Arapça eserinden yapılan bilinen tek çeviri olması bakımından önemli bir yere sahiptir. Kâtip Çelebi'nin eseri, halk diline yakın, dönemin halk deyişlerine yer veren bir üslup taşıması ve Osmanlı'da adını duyurmuş velut bir yazar olan Kâtip Çelebi gibi önemli bir yazarın kaynaklarda zikredilmeyen bir eseri olması yönüyle de dikkat çekicidir.

Eser üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, eserin bilinen iki nüshası da ayrı ayrı çalışılmış ancak henüz herhangi bir tenkitli metin çalışması yapılmadığı görülmektedir. Müellif nüshasının bulunmadığı eserin müellif nüshasına en yakın haline ulaşılması için eserin tenkitli metninin oluşturulması elzem bir konudur. Ayrıca eser üzerine yapılan çalışmalar eserin dil özellikleri açısından incelenmesini konu edinmektedir. *Kelile ve Dimne*'nin Anadolu sahasındaki diğer tercümeleri ile benzerlik ve farklılıklarının değerlendirilmesi, Kâtip Çelebi'nin Mukaffâ'nın eserine ne kadar bağlı kaldığı ve hikâyelere ne gibi eklemeler ya da çıkarmalar yaptığı konusunda karşılaştırmalar yapılması gerekmektedir. Çünkü Kâtip Çelebi gibi önemli bir yazara ait olduğu değerlendirilen bu eserin *Kelile ve Dimne* tercümeleri arasındaki farkını ortaya koymak ve Türk edebiyatı tercüme geleneğindeki yerini belirlemek Türk edebiyatı araştırmalarına büyük katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar:

1. Kızıltan, Mübeccel [1991]. *Kırk Vezir Hikâyeleri (İnceleme)*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
2. Toska, Zehra [1989]. *Türk Edebiyatında Kelile ve Dimne Çevirileri ve Kul Mesûd Çevirisi (İnceleme)*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. İz, Fahir [2018]. *Eski Türk Edebiyatında Nesir*. Ankara: Akçağ Yayınları.
4. Levend, Ağah Sırrı [1967]. Türk Edebiyatında Hikâyeler. *TDAY Belleten*.
5. Mazıoğlu, Hasibe [1975]. Divan Edebiyatında Hikâye. *Doğumunun Yüzüncü Yılında Ömer Seyfeddin*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, s.19-36.
6. Kavruk, Hasan [1998]. *Eski Türk Edebiyatında Mensur Hikâyeler*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
7. Yağcı, Şerife [2002]. Klasik Türk Edebiyatı Geleneğinde Hikâye. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (141): 147-160.
8. Ünlü, Osman [2011]. Modern Araştırmacının Klasik Hikâyeye Bakışı Üzerine Değerlendirmeler. *TÜBAR*, (29): 461-474.
9. Orak, Kadriye & Berköz, Mahmut [2013]. *Kelile ve Dimne Tercümeleri ve Kitlelerin Eğitimindeki Rolü*. *Türkiyat Mecmuası*, 23(2): 207-232.
10. Kalyon, Abuzer [2004]. *Kelile ve Dimne'nin Tercüme Serüveni*. *Dîvân İlmi Araştırmalar*, (16): 227-237.

11. Toska, Zehra [1991]. Kelile ve Dimne'nin Türkçe Çevirileri, Journal of Turkish Studies, (15): 355-380
12. Gökyay, Orhan Şaik [2022]. Kâtip Çelebi. *İslam Ansiklopedisi*. Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları, 25: 36-40.
13. Bostan, İdris [2022]. *Kâtip Çelebi*. TEİS.
<https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/katib-celebi> [Erişim Tarihi: 10.01.2025]
14. Eşit, Sultan [2010]. *Kelile ve Dimne Çevirisi Türk Dil Kurumu Nüshası: Dilbilgisi Özellikleri-Metin-Sözlük. Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi.
15. Yazar, Sadık [2011]. *Anadolu Sahası Klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
16. Özmen, Bahtınur [2024]. *Tercüme-i Envâr-ı Süheylî-i Kâtip Çelebi (1b-53a) Dil incelemesi-metin-dizin*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
17. Özen, Kübra [2024]. *Tercüme-i Envâr-ı Süheylî-i Kâtip Çelebi (53b-105a)(dil incelemesi- metin-dizin)*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

UDC 398(=512.1)(091)

KADIN ÂŞIKLARIN ŞİİRLERİNDE YOK, YOKSUL, YOKSULLUK VE YOKSUNLUK KAVRAMLARI

Gümüşkaya Nurdan
Ph.D (c.).in Science of Folklore
Kocaeli University,
Kocaeli, Republic of Turkey
e-mail: yesilyurtnur66@gmail.com
orcid id: 0000-0002-2845-3541

TDK 2024 YILIN KELİMESİ: *Kalabalık Yalnızlık*

Abstract. The tradition of minstrelsy, which has a wide range of subjects, is important in that it contains various elements such as the way of life, customs, traditions, etc. of nations. In addition to these, the difficulties experienced by minstrels are also reflected in the poems of minstrels. Female minstrels, who remained in the background compared to male minstrels, generally felt the deprivation of something. While this is sometimes a home that will embrace them, sometimes it can be other things. In this study, based on the poems of three important women minstrels, the concepts of absent, poor, deprived, poverty and deprivation are emphasised. These women minstrels are: Âşık Derdimend Ana, Âşık Sarıcakız and Âşık Nurşah. Among these three minstrels, especially in the poems of Derdimend Ana, the concepts of poverty and deprivation are encountered more. Economic crises, especially the livelihood difficulties experienced, have deeply affected women minstrels as well as every person. These women minstrels not only experienced material deprivation, but also experienced the deprivation of many things throughout their lives. These deprivations are generally: deprivation of homeland, lover, family and power. Female lovers, who remained in the background compared to male lovers, experienced the deprivation of power above all.

Keywords: Minstrel, woman minstrel, absent, poor, poor, poverty, deprivation.

Giriş. Yok, Yoksul, Yoksulluk ve Yoksunluk kavramları, çeşitli bilim dallarının inceleme alanına giren ve üzerlerinde türlü tanımlar yapılan kavramlardır. Ele alınan bu çalışmada seçilen üç kadın âşığın şiirlerinden hareketle yok, yoksul, yoksulluk ve yoksunluk kavramları incelenecektir. Âşık tarzı şiir geleneği, toplumların maddi yönlerini yansıtmaları bakımından önemli kaynaklardır, fakat içerisinde bulunan toplumun manevi değerlerini anlamak ve yorumlamak açısından da âşık

tarzı şiir geleneği önemli bir hazinedir. Âşık tarzı şiir geleneği, sosyal bilimlerin çeşitli bilim dallarına önemli veriler sunmaktadır. Âşık tarzı şiir geleneğine özel bir kavram etrafında yaklaşıldığında yetişmiş olduğu toplumun yapısı hakkında bilgiler verir.

Âşık tarzı şiir geleneği içerisinde yoksulluk ve yoksunluk kavramları çoğu âşığın şiirlerine yansımıştır. Özellikle Âşık Veysel'in "Çarık Mes Konuşması"nı burada örnek olarak vermek yerinde olacaktır. Çalışmanın temelini oluşturan kavramlar, geniş çaplı incelenebilecek kadar veri sunmaktadır. Çalışmayı sınırlamak adına bu kavramlar, seçilen üç kadın âşık üzerinden ele alınacak ve sosyal bilimlerin çalışma sahası içerisinde başta sosyoloji ve psikolojiye önemli veriler sunan; yok, yoksul, yoksulluk ve yoksunluk kavramları üzerinden okumalarda bulunmaya çalışılacaktır. Yok, yoksul, yoksulluk ve yoksunluk kavramları âşık tarzı şiir geleneğinde önemli bir yere sahip olan Âşık Derdimend Ana, Âşık Sarıcakız ve Âşık Nurşah'ın şiirlerinden hareketle yorumlanacaktır. Bu üç kadın âşığın hayatına bakıldığı zaman birçok zorlukla karşılaştıklarını özellikle de yokluğu ve yoksunluğu bilen âşıklar olduğu görülmektedir.

Modernleşme algısı, birçok algıyı beraberinde getirdiği gibi yoksulluk ve yoksunluk algısını da getirmiştir. Bu algı geçmiş dönemlerde de görülürken bireyselleşen dünyada kendini daha da fazla hissettirmiştir. Yoksulluk ve yoksunluk kavramları birbirinden farklı olgulardır. Yoksulluk bir kişinin maddi olarak zorlandığı bir durumken yoksunluk ise manevi olarak yokluktur. Yoksulluğun pratikte bir çözümü olabilirken yoksunluğun çözümü olmayabilir. Zamanla bir kültürü meydana getiren yoksul kelimesi, araştırmacılar tarafından incelenen bir olgu hâlini alarak "yoksulluk kültürü"nü oluşturmuştur. Bir yaşam tarzı olarak ele alınan yoksulluk kültürü, yoksulluğun kuşaktan kuşağa aktarılmasını, belirli yoksul kesimlerin benzer davranışlar göstermelerini ve bu davranışlar ile toplumdan ayrılmalarını dile getiren bir kavramdır [1]. Küreselleşmeyle birlikte her milletin nasibini aldığı; yoksulluk ve yoksunluk kavramları, milletlerin edebi eserlerinde neredeyse başı çekmektedir. "Yoksulluk kültürü kavramının yansımaları âşık tarzı şiir geleneğinde de görülmektedir. Aslında geçmiş zamanda yoksulluk çekmiş veya geçici olarak yoksulluğa düşmüş bir âşık, yaşadığı kötü durumu bir kültür hâline getirerek refah içerisinde yaşadığı dönemlerde bile üstünden atamayarak konuyla ilgili kurmaca şiirler yazmaya, serzenişlerde bulunmaya devam etmektedir." [2, p. 156]. İncelenecek şiirlere geçmeden önce çalışmanın konusunu oluşturan yok, yoksul, yoksulluk ve yoksunluk kavramlarına sözlüklerden hareketle bakılacak olursa şu şekildedir:

Yok

Nişanyan Sözlüğe göre yö- kökünden gelen yok kelimesi bitmek, yok olmak anlamlarına gelmektedir. Yok kelimesi genellikle yoksulluğu ifade ederken ikileme şeklinde karşımıza çıkmaktadır: Yok yoksul gibi [3, p. 954].

Yoksul ve Yoksun

Yoksul kelimesiyle eş anlamda olan fakir kelimesi Arapça *fakîr* (فقر) kökünden gelmektedir. Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlükte* fakir şu anlamlarda geçmektedir: "1. Geçimini güçlükle sağlayan, yoksul, fukara, zengin karşıtı 2. Olması gerekenden az 3. Hindistan'da yokluğa, eziyete kendini alıştırmış derviş 3. Zavallı, kimsesiz 4. Kişinin alçak gönüllük göstermek için kendisine verdiği san." [4, p. 677] gibi farklı anlamlara gelen fakir kelimesinin eş anlamlısı olarak da yoksul kelimesi de *Türkçe Sözlükte* şu şekilde geçmektedir: "1. Geçinmekte çok sıkıntı çeken (kimse, toplum, ülke), parasız, yoksuz, varlıksız, varyetsiz, fakir, fukara, zengin, varıl karşıtı 2. İstenilen nitelikte ve özellikte olmayan, yetersiz." [4, p. 2188]. Tuncer Gülensoy *yoksul* sözcüğü için "1. Geçinmekte sıkıntı çeken (kimse), fakir; 2. (mec.) İstenilen nitelikte ve özellikte olmayan, yetersiz" <yo-k+su-l TT.: Yoksul+(laş-/laşma/laştır-/luk)." [5, p. 1154-1155] ortak kökten oluşan *yoksun* sözcüğünün isim hâlini Gülensoy Hoca şu şekilde belirtmektedir: "Belli bir şeyden kendisinde olmayan, belli bir şeyin yokluğunu çeken, mahrum" <yo-k+su-n" kelimenin fiil hâli ise şu şekildedir: "yoksun- yoksun duruma gelmek, mahrum olmak, mahrum kalmak" <yo-k+su-n-." [5, p. 1155]. Yoksul kelimesi, Anadolu ağızlarında "yoklu, yoğsul, yohsul, yoksun" şeklinde geçerken Çağdaş Türk lehçelerinde ise şu şekilde geçmektedir: yooksul (Türkmence ve Uygurca), yoksil (Özbekçe), yohsul (Azerice) [6] bu adlarla geçer. Yaşar Çağbayır, Ötüken *Türkçe Sözlükte* yoksul ve yoksun için şunları söylemektedir: "**Yoksul**, [yok> yok-sı-l >yok-sul] sf. 1. Geçinmekte güçlük çeken; parasal olanakları

kısıtlı olan; fakir. **2. sf. Mecaz.** İstenilen nitelikte ve özellikte olmayan; yetersiz. **Yoksun**, [yok-sı-n-mak> yok-sun] sf. **1.** Bir şeye ihtiyacı olmasına rağmen ona sahip olmayan; kendisinde bulunmayan; o şeyin eksikliğini ve yokluğunu duyan; mahrum. **Yoksun bırakmak**, yoksun duruma getirmek, o şeyin yokluğunu çekertmek. **Yoksun etmek**, yoksun duruma getirmek, o şeyin yokluğunu çekertmek. **Yoksun kalmak**, o şeyin yokluğunu çekmek. **Yoksun kılmak**, yoksun duruma getirmek; o şeyin yokluğunu çekertmek. **Yoksun olmak**, O şeyin yokluğunu çekmek.” [5, p. 5349]. Nişanyan Sözlükte yoksul ve yoksun kelimeleri şu şekilde geçmektedir: yoksul=fakir, yoksun=mahrum şeklinde [3, p. 954].

Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğünde yoksul kelimesi farklı şekillerde çıkmaktadır. Sırasıyla bakılacak olursa şu şekildedir: “Abası Kırk Yerinden Yamalı: Bu deyim, dilimize tasavvuftan geçmiştir; dervişlerin abalarının yırtık pırtık olmasını ifade eder. Eskiden dervişler, hırkalarının helal maldan olmasına itina gösterirler, bu yüzden mallarının helâl olduğuna inandıkları sufilerden kumaş parçaları toplarlar, bunları birbirine dikip ekleyerek kendilerine aba yaparlardı. Bu çeşit aba ve hırkaya, Arapça’da yamalı manasına gelen, murakka da denir. Ayrıca, "abalı" kelimesi, fakir ve yoksul kimseler için kullanılır.” [8]. Fakr: “Arapça, fakirlik, yoksulluk, ihtiyaçlılık gibi mânâları ifade eder. Varlıktan kurtulup, Allah’ta fani olmaktır. Fakr, şerefli bir makamdır. Mutasavvıflara, fukara adı verilir. Zira onlar, mülklerden kendilerini boşaltmışlar, yani içlerinde mal mülk sevgisi bırakmamışlardır. Fakrın hakikati, kulun Allah’tan başka hiçbir şeye ihtiyaç duymamasıdır. Fakrın şekli, bütün sebeplerden uzaklaşmaktır. Fakirlerin en belirgin özelliği şudur: Onlar yoklukta feryâd etmez, sızlanmaz, sükûnetlerini korurlar, ellerine bir şey geçince de onu başkasına verirler, başkalarını kendi nefislerine tercih ederler. Cüneyd-i Bağdadi, fakirler hakkında şunları söyler: Bir fakire rastladığında, onunla söze, ilimle değil rıfk ile başla (yani önce tanış, arada sevgi hâsıl olsun, ondan sonra ilim ile resmiyetle konuş). Zira ilmin resmiyeti onu korkutur, rıfk ısıdırır. Fakra ıstılah olarak yüklenen genel mânâ şudur: Fakr, bizim bilegeldiğimiz yoksulluk değildir. Bu manevî ihtiyaçlılık hâlidir. Nazarî olan mevhum varlığını terkeden (ef’âl, sıfat ve zâtını) Hak’ta fânî kılan kimse, hakiki fakra ulaşmış kişidir. Böyle birinin ne kadar malı olursa olsun, hiçbirine gönül bağlamaz. Böyle birinin malı cebindedir, gönlünde değildir. Yine buradaki kişiler, malın kölesi değiller bilakis mal onların kölesidir. Bu mânâda, en zengin insanlardan sayılan Hz. Süleyman, onca mal ve servetine rağmen fakirdir.” “FAKİRÎ: Farsça, yoksulluk demektir. Kendisinden ilim ve amel alınmış salikin, iradesiz kalması hâli.” [8]. “GARÎB: Yurdundan ayrılmış, yabancı, yolcu, gurbete çıkmış kişi, yoksul, muhtaç gibi anlamları vardır.” [8]. “Yoksul kelimesi ilk olarak Harezmi Türkçesi eserlerinden olan Kutb’un Hüsrev ü Şirin adlı mesnevisinde görülürken onunla köktaş olan "yoksuz" kelimesinin kullanımı ise daha eskidir. Uygurca metin olan Üç İtigsizler’de "yoksuz" kelimesi "boşu boşuna, faydasız" anlamında kullanılmıştır. Fakir kelimesinin tarihî metinlerde kullanımı ise daha sonradır. "Fakir" kelimesi ilk olarak 12. yüzyılda Divân-ı Hikmet’te hem "yoksul, parasız" anlamında hem de tasavvufi anlamda kullanılmıştır.” [8, p. 353].

Yoksulluk ve Yoksunluk

“**Yoksulluk**, -gu [yoksul-luk] is. **1.** Yoksul olma durumu. **2.** Yoksul bir kimsenin niteliği; fakirlik. **3.** Verimsizlik; yetersizlik. Yoksulluk çekmek, Sürekli yoksulluk içinde bulunmak. **Yoksunluk**, -gu [yoksun-luk] is. Yoksun olma durumu; mahrumiyet.” [7, p. 5349].

Eski Türkçe metinlerde yoksul ve fakir anlamına gelen kelimeler “çıgañ ve yarlıg” olarak çıkmaktadır [10, p. 477]. Orhun Kitabelerinde birçok yerde geçen çıgañ kelimesi, dönemin özelliğini oraya koyarken önemli mesajlar da vermektedir. “...yok çıgañ budunug kop kubratdım. Çıgañ budunug bay kıldım...” “aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım...” [11, p. 38-39]. “Türkiye Türkçesinde garip, gariban, öksüz ve abdal kelimeleri de yoksul ile aynı kavram alanı içinde değerlendirilebilir. Türk atasözlerinin bazılarında bu kelimeler "yoksul" anlamında kullanılmıştır. Fakir ve fukara kelimelerinin garip, gariban, abdal ve öksüz gibi "kimsesiz, zavallı" anlamlarını da taşıması dikkat çekicidir.” [10, p. 477].

Geçim Sıkıntısını Anlatan Şiirler

Âşıklar tarafından dile getirilen yoksulluk şiirleri, genellikle ekonomik kriz, yeterli miktarda maaş alamama ve alım gücünün artmasından kaynaklı zorluklardır.

Derdimend Ana da gazın yoksuluyuz derken, temel ihtiyaçtan yoksun bırakılmasını dile getirmektedir.

Gazın yoksuluyuz maaşın bayı
Hıfzıyat harici olduk anayı
Dokuzar lit(i)re âlemin payı
Dört lit(i)re yazdın sen gazımızı [12, p. 91].

Başkasının Yoksulluğunu Dile Getirme ve Dertlenme Şiirleri

Başkasının yoksulluğuna ve yoksunluğuna şahit olup bunu derin bir üzüntüyle ve sitem dile getirme şiirlerini bu kategoride ele alınmaktadır. Âşık tarzı şiir geleneğinde başkasının derdinin anlatıldığı şiir türüne “dertleme” denilmektedir [13, p. 495]. Sivas’ın önemli kadın âşıklarından olan Derdimend Ana, dört şiirinde yoksul insanların ki bu yoksul insanlar yetim ve dul kalmış kişilerdir, onların sesini duyurmak ister ve acısını paylaşır.

Cem’an yekûn teşkilatı kurmalı
Can gözüyle dört bucağı görmeli
Dul yetim fakirin hâlin sormalı
Söz birlikte ahd ü peyman olarak [12, p. 97].

DERDİMEND bu işe el süren var mı
Dul yetim fakiri hor gören var mı
Sade inceleyip ön veren var mı
Bir mümkün merteye savaştığımız [12, p. 185].

Seni meftun edip o bedlâ sesi
Gariplik bahseder yok mu kimsesi
Sarıp etrafını matemî yası
Âlemi başına zindan eyledi [12, p. 76].

Kasabada bir yetim var
Görün Allah rızasıyçin
Garip düşmüş ihtiyacın
Verin Allah rızasıyçin [12, p. 127].

Âşık Sarıcakız da insanların çektiği yoksulluğu aşağıda yer alan üç şiirinde dile getirmektedir.

SARICA ne diyem de ben ne idem
En sonunda oldu, ir büyük adam
Atmadı hiç yoksul için bir adım
Fakir fukaraya vay veya durdu... [14, p. 101].

Açlık, yokluk, sefaletin derdini
Çeken başka, yiyen başka değil mi?
Yumurtaya, ete, kaymağa, bala
Bakan başka, yiyen başka değil mi? [14, p. 102].

Dünya çocuk yılı geldi gidiyor
Muhtaç çocukları bulmalı bir bir
Görsek kim ne yapıp kim ne ediyor
Çocukları mutlu kılmalı bir bir
Zengin çocukları zaten mutludur
Yarından endişesiz umutludur
Fukara çocukta göz bulutludur

Akan gözyaşlarını silmeli bir bir [14, p. 107].

Fakir döven mazlum soyan

İnsan mıdır değil midir?

El hakkı cebine koyan

İnsan mıdır, değil midir? [14, p. 108].

Bu şiirlere ek olarak, Sarıcakız, Bacım ve Devrim Devrim Kokar şiirlerinde de başkasının yoksulluğunu ve yoksunluğunu dile getirmektedir.

Zengin-Yoksul Tezatlığı

Yoksulluğu dile getiren şiirlerin içerisinde sanatlı söyleyişin en ağır bastığı şiirler olarak zengin-yoksul karşılaştırması yapan şiirlerdir. “Bu şiirlerde zengin-yoksul karşılaştırması iki şekilde yapılmaktadır. İlkinde doğrudan zengin ve yoksul sözcükleri kullanılmaktadır. İkincisinde ise imgesel yaklaşım mevcuttur ve zengin ile yoksulu temsil eden imgeler konuşturulmaktadır. Âşıkların bu tür şiirler yazmasının amacı sosyal eşitsizliğe vurgu yapmaktır.” [2, p. 181].

İnsanın fakiri zengini olmaz,

Gönül yolun buldu ise kendinde,

Birlik dalı bahçesinde gül solmaz,

Sevgi yolun aldı ise kendinde [15, p. 131].

Âşık Derdimend Ana yedi şiirinde bay ü geda diyerek zengin yoksul karşılaştırması yapmaktadır. Âşığın bu şiirleri şunlardır: *Sivas, Demir-Çelik İçin, Hoca Efendi, Gördüm, Varalım, Kaza Destanı* ve *Kavuştu* şiirleridir. Bu şiirler aşağıda ek kısmında verilmemiştir.

Yoksulluğu-Yoksunluğu Kabullenme ve Öğüt Şiirleri

Âşıkların çoğu yoksulluğun Allah’tan geldiğini bilir ve bu yüzden isyan etmezler, durumlarını kabullenirler, türkü yakarak bu fakirliklerine çare aramaya çalışırlar.

Gönül ırak eyle kalbini gamdan

Garipsin halini anlayan olmaz

Varlığın mecliste lâl-i sükût ol

Söylesen cevabın dinleyen olmaz [12, p. 176].

Âşık Nurşah; *Yılmadım, Yedi Yaşımda, Bulsa, Özlemin, Sormayın Dağlar* ve *Gel Diyor* şiirlerinde birtakım şeylerin yoksulluğunu dile getirmektedir. Âşık Nurşah, *Yedi Yaşımda* şiirinde aile ve vatan yoksunluğunu dile getirmektedir:

Çok küçükken öksüz kaldım yuvamdan [15, p. 136].

Bulsa şiirinde de sevgiliden ayrı kaldığını ve onun yokluğuna duyduğu özlemi dile getirmektedir. *Özlemin* ve *Sormayın Dağlar* şiirinde de sevgilinin yoksunluğunu anlatmaktadır.

Gel diyor şiirinde garip şehir ifadesini kullanan âşık, şehrin insanlardan yoksun olduğunu dile getirmektedir. Bir şeyin yoksunluğu ve yokluğu o yeri garip yapmaktadır.

Artık yağum ben bu garip şehirde,

Gurbet elde yollar bana gel diyor.

Deniz varken boğulmak zor nehirde,

Coşkun ırmak seller bana gel diyor [15, p. 162].

Yaratıcıya, Kadere, Kişilere, Yoksulluğa ve Yoksunluğa Sitem

İnsanlar, maddi ve manevi olarak bir şeyin eksikliğini yaşadıkları zaman daha hassas olabilmektedirler. Bu gibi durumlarda destek aramak gayet doğaldır.

Derdimend Ana da bu şiirinde garip kaldım kimse sormuyor diyerek serzenişte bulunmaktadır.

Garip kaldım ahvalimi soran yok

Baktım etrafıma ahabab yârân yok

Yaralarım göz göz oldu saran yok

Ne eflatun bilir ne de Lokmanlar [12, p. 136].

Âşık Sarıcakız *Yok* şiirinde sefanın, kalıp ifadelerin vs. gibi kendinde olmadığını söylemektedir. Sarıcakız bu şiirinde yok diyerek aslında birtakım şeylerin eleştirmekte bu şeylerin Sarıcakız'da olmaması aslında olumlu bir durumdur. Buradan hareketle şu söylenebilir ki yok kavramı her zaman olumsuz durumları değil, aynı zamanda olumlu durumları da ifade etmekte kullanılmaktadır.

Dilek-İstek Şiirleri

Dilek-istek şiirlerinde başta Allah'tan bir şey dileme yer alırken sonrasında devletten gıda, yakacak odun vs. gibi temel ihtiyaçlar istenilerek yoksulluk vurgulanmaktadır. Âşıkların Allah'tan istedikleri şeyler, soyut şeylerdir genellikle bu nedenle burada da âşıkların yoksunluğunu görülmektedir.

Âşık Sarıcakız, *Gelmedi 1*, *Gelmedi 2* ve *Selvi Boylum* şiirlerinde beklediği sevgilisinin bir türlü gelmemesinden dert yakınır. Sevgilisinin yoksunluğunu kalbinin derinliklerinde hisseden Sarıcakız, her kıtanın sonunda gelmedi diyerek sevgilisine olan özlemini ve sevgili yoksunluğunu ısrarla dile getirir. Sevgilisine bir an önce kavuşması için Allah'tan bir bekleyiş içerisinde, içten içe yakarmaktadır.

Sıcak bir yuvanın yoksunluğunu yaşayan Sarıcakız, *Eller Gibi* şiirinde de bu yaşadığı yuva yoksunluğunun özlemini dile getirmektedir. Âşık, şiirinde "Efendim" diyerek, yoksunluğuna derman beklemektedir:

Eller gibi yurdum yuvam olmadı
Kolum tâ omuzdan kırık efendim
Ömrümce ağladım, yüzüm gülmedi
Gönül küskün, yürek buruk efendim [14, p. 52].

Burada da Âşık, sevgilinin dönmesini isteyerek sevgiliden dilekte bulunmaktadır:

Selvi boylum sen sılaya dönende
Haber alan tomur güller açılır
Gülün kokusuna bülbül gelende
Kanatları tel tel olur saçılır [14, p. 54].

Âşık bu şiirinde de yoksulluğun artık canlarına tak ettiğini, dayanılamayacak bir vaziyet aldığını dile getirerek devlet büyüklerinden dertlerine derman dilemektedir.

Davam müşkil kimse yardım etmiyor
Fakir halim kuvvetimiz yetmiyor
Ehl-i vukûf üç(ü)retsiz gitmiyor
Emr ü fermanına geldim ağlarım [12, p. 103].

Sarıcakız, *Yastayım Ben* şiirinde de dünyada yokluğu gördüğünü, zor durumlar yaşadığı ve Allah'tan hep istemesine rağmen bir türlü aradığını, istediğini bulamamasını dile getirmektedir. *Aradım* şiirinde de yoksunluğunu derinlerde hissettiği sevgilisini bir türlü bulamayışını dile getirir.

Sonuç

Yok, yoksul, yoksulluk ve yoksunluk kelimeleri özellikle bireyin yalnızlaşmaya başladığı günümüzde önemini gittikçe arttıran kavramlar arasında görülmektedir. Özellikle bireyi merkeze alarak şiirler yazan âşıkların şiirlerinde bu kavramlar gözle görülür bir şekilde kullanılmaktadır.

Bahsi geçen kavramların anlamları toplum tarafından birbirine yakın olarak değerlendirilse de literatür tarandığında aslında birbirinden büyük ölçüde farklı olduğu görülmektedir. Öte yandan bu farklılık genel halk kitlesi tarafından fark edilmeyecek düzeyde olsa da âşıkların bu kavramları bilinçli bir şekilde kullandığı saptanmaktadır.

Toplumun sıkıntılarını, üzüntülerini, tarihsel olaylarını, kültürünü, sanat anlayışlarını vs. işleyen âşıkların bireyin geçirmiş olduğu serencamı anlatmaması söz konusu değildir. Geniş bir kapsama sahip olan bu konunun daha iyi incelenebilmesi adına âşıklık geleneğinde önemli yer tutmuş üç kadın

âşık üzerinden söz konusu kavramlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda âşıklar, farklı şekillerde yaşadıkları eksiklikleri dile getirmişlerdir.

Kaynaklar:

- [1] Açıkgöz Reşat ve Ömer Şükrü Yusufoglu (2012). “Türkiye’de Yoksulluk Olgusu ve Toplumsal Yansımaları”, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1/1: 76-117.
- [2] Yılmaz ve Ersöz (2019). Sivaslı Âşıkların Şiirlerinde Sosyal Bir Olgu Olarak Yoksulluk. Fakirlik Kitabı. Editör: Emine Gürsoy Naskali. s.475-505. İstanbul: Libra Kitap. s. 155-197.
- [3] Nişanyan, Sevan (4. Baskı). Sözlerin Soyağacı, Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü.
- [4] Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük, 11. Baskı, Ankara: TDK Yayınları, 2011.
- [5] Gülensoy, Tuncer (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları.
- [6] Türk Dil Kurumu, Derleme Sözlüğü, C. I-XII, Ankara: TDK Yayınları.
- [7] Çağbayır, Yaşar (2007). Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- [8] Cebecioğlu, Ethem (2004). Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü. İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.
- [9] Ekşioğlu, Serap (2019). “Fakir ve Yoksul Kelimeleri Üzerine” Haz. Emine Gürsoy Naskali. Fakirlik. İstanbul. Libra Kitapçılık ve Yayıncılık, 351-375.
- [10] Güzel, Ferdi (2019). *Türk Atasözlerinde Yoksulluk ve Yoksul*. Fakirlik Kitabı. Editör: Emine Gürsoy Naskali. İstanbul: Libra Kitap. s.475-505.
- [11] Ergin, Muharrem (2017). Orhun Abideleri. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- [12] Kaya, Doğan ve Serhat Sabri Yılmaz (2019). Âşık Derdimend Ana. 1. Baskı. Sivas: Vilayet Kitabevi.
- [13] Yılmaz, Serhat Sabri (2017). Alacahanlı Halk Şairleri. Sivas: Vilayet Yayınevi.
- [14] Çobanoğlu, Aysun (2006). Âşık Sarıcakız Hayatı-Sanatı ve Şiirleri. Ankara: Ürün Yayınları.
- [15] Aşık Nurşah (1991). Aşık Nurşah. Eskişehir: Yunus Emre Kültür, Sanat ve Turizm Vakfı Başkanlığı Yayınları.

UDC 821.512.161.09

MELANKOLİK BİR ŞİİR OKUMASI: ŞÜKRÜ ERBAŞ’IN “ANILAR SÖZ DİNLEMİYOR” ŞİİRİ ÖRNEĞİ*

Yaylacı Rafet Can

Master/ Turkish Language and Literature

ESOGU, Eskişehir, Türkiye

e-mail: rafetcanyaylaci10@gmail.com

orcid id: 0009- 0001- 3740- 2009

Abstract. Şükrü Erbaş is one of the important poets of the 1980s and the following years. He published his first poetry book, *Küçük Acılar*, in 1984. At the time when this book was written, the September 12 incident, one of the breaking periods in the history of the Republic of Türkiye, took place. This event was a period when the existing order of artists and scientists at that time was disrupted and shaken. These people who experienced September 12 lost the order they had before and became melancholic. Therefore, it is possible to encounter melancholic phenomena in Şükrü Erbaş's poems.

Key Words: Şükrü Erbaş, Küçük Acılar, Anılar Söz Dinlemiyor, Melancholy, Lost Object.

Giriş. Melankoli kavramı, Antik Çağdan beri felsefe ve psikolojinin uğraş alanlarından birisi olmuştur. Başlangıçtan itibaren kavramın sınırları, kapsamı, etkisi ve tedavisi tartışılmalıdır. Her

* Bu bildiri, “Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalında Devam Etmekte Olan “1980 Dönemi Türk Şiirinde Melankolinin Fenomenolojisi” adlı Doktora Tezinden üretilmiştir.

dönem, bu kavrama kendi şeklini ve öğretilerini ekleyerek onun farklı dinamikler üzerinden okunmasını sağlamıştır. Dolayısıyla her dönemde melankoli kavramının gösterenleri değişmiştir. Haliyle bu durum, mevcut kavramın tespiti ve değerlendirilmesi durumunu güçleştirmiştir. Ancak yine de onun kendine has değişmeyen bir yapısı mevcuttur. Bu durum, her dönemde kendini belli ederek ilgililere melankolinin varlığını hatırlatmıştır. Özellikle 20. Yüzyılda Sigmund Freud'un (1856- 1939) "Yas ve Melankoli" adlı makalesi, mevcut düzensizliği daha farklı bir konuma oturtmayı başarmıştır. Buna göre Freud hem yasta hem de melankolide bireyin bir kayıp yaşadığından bahseder. Eğer bu kayıp bilinebilir, tarif edilebilir ve tedavi edilebilirse yastır; ancak bahsedilen kayıp bilinemez, tarif edilemez ve tedavi edilemez ise bu durum melankoliyi doğurmaktadır. Yani her iki kavram birbirine çok yakın olsa da birbirlerinden ayrıldığı temel fark "kayıp nesne" kavramıdır. Kayıp nesne, insanın hayatında kaybettiği ve bir daha elde edemeyeceği bir kavramdır. İnsan, onu hayatı boyunca arasa da bulması mümkün değildir. Bu kayıp sonrası ortaya çıkan arzu, insanın hayatını idame ettirmesine sebep olur. Şahika Karaca, *Kayıp Nesne- Türk Şiirinde Kayıp Nesnenin Fenomenolojisi* kitabında bahsedilen arzunun aslında bireyin özneleşmesinde etkin rol oynadığından bahseder. Bunun sebebi de arzunun bir nesnesinin olmamasından kaynaklanır [4, s.13]. Böylece arzu ve melankoli kavramı arasında dolaysız bir ilişki ortaya çıkar. Melankolinin diğer kavram ve şeylerle arasındaki bu sıra dışılığını ise Şükrü Erbaş'ın şiirlerinde görmek mümkündür.

1. Melankolik Bir Şiir Okuması: Şükrü Erbaş'ın "Anılar Söz Dinlemiyor" Şiiri Örneği

Şükrü Erbaş (1953-), 1980 dönemi Türk şiirinin önde gelen isimlerindendir. Onun şiirlerinde melankolik unsurlara doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ulaşmak mümkündür. Erbaş'ın 1984 yılında yayınlamış olduğu *Küçük Acılar* şiir kitabında yer alan "Anılar Söz Dinlemiyor" şiirini melankolik açıdan değerlendirmek mümkündür. Şiir şu dizelerle başlar:

"Ölülerimizi özledim
Söylesem suç olur mu?
Saysam birer birer, ansam
Adlarını, yaşlarını, sonlarını...
Başlangıçlar bulunur mu" [1, s.10].

Şairin kullanmış olduğu bu sözler, ilk düşünüldüğünde onun yas halinde olduğunu düşündürmektedir. Freud, ölümler en büyük hükümdarlardır [3, s. 96] ifadesini kullanır. İnsanlar, geçmişe dair daima bir özlem içerisindedirler. Ölü kimseler ise bu insanların yaşadıkları hayatın bir anlamda şahididirler. Dolayısıyla şairin ölümleri özlemiş olması onun geçmiş özlemini ortaya çıkarır. Geçmiş özlemi ya da nostalji tutkusu, melankolinin en etkili gösterenlerinden biridir. Çünkü başlangıçta da ifade edildiği üzere "kayıp nesne" kavramı geçmişte kaybedilmiştir. Dolayısıyla yitip giden her şey aslında geçmişte saklıdır. Onu arama ve bulma girişimi şairi geçmiş zaman zindanına hapsetmektedir ki bu da onun bugüne yani şimdiye ait olamamasına sebep olmaktadır. İkinci dizede yer alan ifade ise melankolinin önemli göstergelerinden bir diğerini okurlara sunmaktadır. Şair önce ölümleri özlediğinden bahsetmektedir ardından ise bunun suç olup olmadığını sorgulamaktadır. Böylesi bir düşünce ise melankolinin kapılarını aralamaya yetmektedir. Çünkü şiirin başında ifade edilen "özlemek" ifadesi, şairi yas ekseninde tutarken bunun bir suç olgusu doğurduğunu düşünmesi melankoliklerin geçmişten beri süregelen kendini cezalandırma yahut acı çektirme biçimlerini akıllara getirmektedir. Freud bu durumu şöyle açıklamaktadır: "Melankoli ise ruhsal olarak, derin biçimde acı veren üzüntü, dış dünyaya duyulan ilginin sekteye uğraması, sevmeye yetisinin kaybı, tüm etkinliklere ket vurulması, yerini kendini suçlama ve aşağılamaya bırakmış, cezalandırılacağına dair sanrısız bir bekleyiş içinde kendilik duygusunun değerden düşmesi ile tanımlanır" [1, s.19]. Dolayısıyla şairin ölümleri özlemesi ve bunun bir suç olduğunu düşünmesi melankolik bir durum olarak kabul edilmektedir. Daha sonrasında ise şairin; ölümlerin adlarını, yaşlarını ve sonlarını sorgulaması durumu vardır. Onun bu yaklaşımı ise kendi ifadesiyle "başlangıçları" bulmak içindir. Başlangıçlar ifadesini bu noktada "kayıp nesne" kavramıyla özdeşleştirmek mümkündür. Çünkü şair ölümlerini bularak kayıp nesneye ulaşmaya çalışmaktadır. Böylece melankolik olma halini anlamlandıracak ve bu durumu ortadan kaldırmaya çalışacaktır. Mark Fisher *Hayatımın Hayaletleri* adlı kitabında

“Hortlaklar neredeyse ev oradadır” ifadesini kullanır [2, s.124]. Hortlaklar, hayaletler daima geçmiştir. Dolayısıyla hortlak ya da hayalet yani “kayıp nesne” kavramına erişildiğinde bu ruh hali ortadan kaldırılmış olacaktır. Ancak tüm bu girişimleri gerçekleştirmek ve bunu ortadan kaldırmak mümkün değildir. Şairin melankolik görünümü şiirin devamında daha da belirginleşmektedir.

“Anılar söz dinlemiyor, anılar
Korkunun kol gezdiği
O yalnızlık saatlerinde
Sıralı kirpik gibi diziliyorlar
Gözlerimin çevresinde” [1, s.10].

Anı, hatıra, yadigar gibi tüm kelimeler melankolik gösteren olarak kabul edilebilir. Çünkü bu gibi kelimeler, insanın geçmişle bağını koparamadığını ve halen orada yaşadığı fikrini ortaya çıkarmaktadır. Şiirin bu bölümünün ilk dizesinde yer alan “anılar söz dinlemiyor” ifadesi, geçmişe ait yaşantıların ve orada yaşayan insanların şaire musallat olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Zaten bu durum, melankoli kavramının tarihinde onun delilik ve cinlenme kavramlarıyla birlikte anılmasına sebep olmuştur. İkinci dizede yer alan “korku” ifadesi de şiirin bir önceki bölümünde açılmış olan melankoli kapısını daha da açmaktadır. Çünkü “korku” duygusu melankoliklerde sıklıkla görülen duygu biçimlerinden biridir. Özellikle Orta Çağ’dan itibaren topluma adapte olamayan veya bunu reddeden kimseler, toplum tarafından dışlanarak cezalandırılmıştır. Toplum tarafından dışlanan insanlara “cadı, büyücü” sıfatı yapıştırılarak onun ölümle cezalandırılmasına neden olunmuştur. Şairin de bu düşünceyle melankolik olduğu varsayılırsa onun bu sebepten kaynaklı bilinçdışı bir korku yaşadığını öne sürmek yanlış olmayacaktır. Zaten bir alttaki dizede bahsedilen “yalnızlık” ifadesi, onun bu korkusunun temelini oluşturmaktadır. Melankolikler, bahsedildiği üzere topluma adapte olamadığı için daima yalnızlaştırılarak ötekileştirilmiştir. Onların bu yalnızlığı Orta Çağ melankolisinin de temelini oluşturmaktadır. Orta Çağ’da keşişler ibadet yapmak için inzivaya çekildiklerinde “ögle demonu” denilen şeytan, onlara musallat olup ibadetlerini böler ve geçmiş günahlarını hatırlatarak keşişlerin ibadet yapmalarının önüne geçmektedir. Başlangıçta sıradan bir şey olarak kabul edilirken bu durum, demonun etkisiyle saplantılı bir hâl alır. Böylece keşişler, tanrısal bir amaç ile çıktıkları yolda günahkâr olurlar. Yine Aydınlanma Çağı’nda toplumsal düzene ait olamayan melankolikler, sanayileşmenin etkisiyle rasyonel aklın egemenliğinin altında yalnızlaşmaya mahkûm hale gelmişlerdir. Böylece çalışmayan, emek göstermeyen kimseler ile melankolik kimseler tımarhanelere, hapishanelere kapatılarak toplumdan izole hale getirilmişlerdir. Bendin devamında ifade edilen “kirpik” ve “göz” kelimelerinin kavram alanı ise daha geniştir. “Göz” organı insanı dış dünyaya bağlayan onun toplumla ve çevresindekilerle iletişim kurabilmesini sağlayan bir duydur. “Yunan devi Argos’un yüz gözü vardı ve sadece bir ikisi aynı anda uyurdu. Argos’un ölümü üzerine Tanrılar Kraliçesi Hera onun gözlerini tavusun kuyruğuna yerleştirdi, bu da zamanla dış dünyayla meşgul olmanın simgesi haline geldi” [6, s.107]. Her ne kadar göz, dış dünyayla meşgul olmanın bir göstergesi kabul edilse de şair burada “kirpiklerden” bahseder. Bu kirpikler bendin ilk dizesinde bahsedilen anılardır. Bu anılar yalnızca geçmiş dönem hatıraları ile gelmemektedir. Aynı zamanda korku ve yalnızlık duygularıyla gelmektedir. Haliyle tüm bu duygular, şairin gözlerinin önünde duran kirpik konumundadır ve dolayısıyla onun dış dünyayla ilişkisini kesmektedir. Dış dünyayla iletişim kurmak, sosyal bir varlık olmak melankolik olmanın zıddıdır. Nitekim bu “korku” ve “yalnızlığın” şairin gözünün önünde bir kirpik konumunda olması onun sosyalliğinin önüne geçmektedir. Böylece o, melankolinin girdabına doğru çekilmeye devam etmektedir. Şiirin son bölümünde ise melankolik hal, kendisini daha belirgin bir şekilde göstermeye devam eder.

“Susmak... tıkalı bacalarda
Sıkışmış duman, göğsümün gizlisinde.
Aklı yüreğinden utana utana
-Yaşasa bile insan-
Yaşamının bir anlamı kalır mı?” [1, s.10].

“Susmak” kelimesi burada rastgele kullanılmış bir fiil değildir. Bu fiil, melankolik olmanın en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Melankolik kimse; kendi yapıp etmelerini, seçim ve eylemlerini bir suç olarak görür. Konuşmak da buna dâhildir. Melankolik kimsenin uğramış olduğu itibar suikastı onun konuşmasının önüne geçmiştir. Böylece o susmayı bir zorunluluk olarak görmüştür. Zaten dizenin devamında “tıkali bacalar” ifadesi, bu durumun sebebini göstermektedir. “Baca” ifadesi Türk Dil Kurumu’na göre “dumanı ocaktan çekip havaya vermeye yarayan yol” olarak tanımlanmıştır. Ancak bacanın tıkali olması bu mevcut zararlı dumanın çıkamamasına neden olarak insanın zehirlenmesine neden olabilmektedir. Susmak da insanın kendi düşüncelerini, fikirlerini dışarıya atmasını engelleyen ve haliyle zehirlenmesine neden olan bir durum olarak kabul edilebilir. Farklı olarak “susmak” bir tercih olarak da düşünülebilir. Çünkü melankoliğin yalnız olması onun dinlenmemesine sebep olmuştur. Haliyle konuşsa bile onu dinleyecek bir kimseyi bulamama durumu söz konusudur. Şiirin ikinci dizesinde ise şair, melankolik olduğunu dolaylı yoldan itiraf etmektedir. “Sıkışmış duman, göğsümün gizlisinde” dizesinde duman ifadesi renk itibarıyla siyah, kara renklidir ve bu duman şairin göğsünde sıkışmıştır. Serol Teber, *Melankoli- Normal Bir Anomali* adlı eserinde bu duruma açıklık getirir. Buna göre Antik Çağ dönemi destanlarında melankoli kavramı isim, tanım ve kavram olarak bulunmaz. Ancak bu kavramı anlatmaya yarayan göstergeler mevcuttur. Bunlardan ilki ve en önemlisi orta bölge kararmasıdır. “φρενς merkezi organ- orta bölge anlamında kullanılmıştır. Bu sözcük, her bir şeyden önce tanrısal bir orta noktaya gönderme yapar. Bu nokta insan bedeninde göğüs ve üst- karın bölgesini kapsar.(...) Bu sözcük, söyleyenin ve anlayanın yorumuna göre, kalp, tin/ ruh, *bedensel- tinsel çekirdek* olarak da düşünülür; ayrıca bilinç ve bellek olarak da anlaşılır. Göğüs, üst- karın bölgesindeki akciğerler, kalp ve özellikle de diyafram ve mide gibi birkaç organı birden kapsar” [5, s.89]. Şairin burada betimlemiş olduğu bölge yani göğüs, Antik dönemlerde melankolinin bulunduğu veya ortaya çıktığı alanları ifade etmektedir. Bununla birlikte dumanın renginin kara olması melankoliyi imleyen başka bir gösterge konumundadır. Yine Teber bunu şöyle açıklamaktadır: “Bu sözcük de çeşitli anlamlara gelir. (...) Bu sözcükte de hem bir ruh/ beden bütünlüğü ve hem de ruh/ beden ayrımı vardır. Kararma, hem göğüs ve karın üst bölgelerinde kanın ve safranın toplanmasıyla ortaya çıkar hem de heyecan, öfke vb. gibi duygu birikimleri sonucu görülür [5, s.90-91]. Tüm bu düşünceler ile bakıldığında şairin göğsünün gizlisinde sıkışmış bir duman olduğunu itiraf etmesi onun melankolik bir ruh haline sahip olduğunu göstermektedir. Dumanın rengi ve bunun göğsünün gizlisinde olması tıpkı Antik dönem anlatılarındaki melankolik görünümüleri tasvir etmektedir. Şiirin son bölümünde ise “akıl- yürek” çatışması gözler önüne serilir. Bu durumda Aydınlanma Dönemi melankolisini akıllara getirmektedir. Bu dönemde melankolik kimseler, melankolik olduklarını gizlemek durumunda kalmışlardır. Aydınlanma Çağının pozitivist tavrı; akli daima öncelemiş, kalbi yani duyguları ise geri plana atmıştır. Salt aklın egemen olduğu bu dönemde melankolik kimsenin tavrı devrin anlayışı ile çatışmaktadır. Dolayısıyla şairin burada yaşamış olduğu akıl- kalp çatışması yine 20. Yüzyılda aklın egemen olduğunu, kalbin ve kalpten kaynaklı yaşanan duyguların gizlendiğini gözler önüne sermiştir. Bu da şairin kendi aklından utanmasına neden olmuştur ki bu fikir, bizi yeniden Freud’un makalesine götürmektedir. Utanmak, sıkılmak, çekinmek gibi davranışlar; melankoliğin kendi egosunu suçlamasından başka bir şey değildir. Haliyle tüm bu düşünceler, bir bütün olarak düşünüldüğünde şairin burada melankolik bir tavır sergilediği su götürmez bir gerçektir.

Sonuç Yerine

Şükrü Erbaş’ın 1984 yılında yayınladığı *Küçük Acılar* kitabında yer alan “Anılar Söz Dinlemiyor” şiirinde o, melankolik bir tavır sergilemektedir. Şiirin başlangıcında ifade edilen “ölü” kavramı, onu ilk başta yas evreninde konumlandırırsa da daha sonraki dizelerde şairin kullanmış olduğu ifadeler hem melankolinin tarihi seyrinde görülen çatışmaları gözler önüne sermektedir hem de melankoli kavramının kendi çatışmalarını sunmaktadır. Antik Çağ’dan 20. Yüzyıla değin melankolinin dalgalı ve değişken yapısını şair, burada bir ruh hali olarak deneyimlemektedir. Şair hem bir kayıp nesne peşindedir hem de geçmişten günümüze süren melankolinin ona sunduğu farklı serüvenleri yaşamaktadır.

Kaynakça:

1. Erbaş, Şükrü [2022]. *Bütün Şiirler- 1*. Ankara: Kırmızı Kedi Yayınları.
2. Fisher, Mark [2021]. *Hayatımın Hayaletleri*. İstanbul: Habitus Kitap.
3. Freud, Sigmund [2017]. *Totem ve Tabu*. İstanbul: Say Yayınları.
4. Karaca, Şahika [2024]. *Kayıp Nesne*. Ankara: Akçağ Yayınları.
5. Teber, Serol [2009]. *Melankoli “Normal Bir Anomali”*. İstanbul. Say Yayınları.
6. Wilkinson, Kathryn [2020]. *Semboller ve İşaretler*. İstanbul. Alfa Yayınları.

UDC 81'373.423

OMONİM CÜMLƏLƏRDƏ SEMANTİKA VƏ İNFORMASIYA MÜNASİBƏTİ**Əlizadə Simnar**

Doktorant

Bakı Dövlət Universiteti

Bakı, Azərbaycan

e-mail: simnarelizade112@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0986-8290

Abstract. In a sentence carrying a certain semantic load, information about an object, process, or event is expressed. As in lexical units, homonymy can manifest itself in word combinations and sentences as syntactic units. If two or more pieces of information are expressed in a sentence without any change in its lexical content, such sentences are considered homonymous sentences. Homonymy appears in both simple and complex sentences. This affects the semantics and information of the sentence. The semantics of a sentence and the informational load it carries are directly related to the context in which it is included. Therefore, to determine the semantics and information of this type of sentences, the context and situation should be addressed.

Keywords: homonymy, sentence, simple sentence, complex sentence, semantics, information, homonymous sentence, syntactic relation, context, situation.

Omonim dedikdə ilk ağla gələn deyilişi, yazılışı, vurğusu və başlanğıc forması eyni olan, lakin mənası müxtəlif olan leksik vahidlərdir. Uzun müddət dilçilikdə omonimlik hadisəsi dilin leksik sistemindən kənara çıxmamışdır. Dilçiliyin inkişafı və dünya dillərində aparılan tədqiqatlar göstərmişdir ki, omonimlik hadisəsi dilin morfoloji və sintaktik quruluşlarında da özünü göstərir. Omonimliyin sintaktik təzahürü XX əsrin 60- cı illərindən etibarən tədqiqatçıların diqqətini cəlb etməyə başlamışdır. Müasir dövrdə omonimlik dilin bütün aspektlərində özünü göstərir. Hətta Y. S. Malov bu haqda yazırdı; “Nəzəri dilçilikdə praktiki leksikologiyaya həsr olunmuş əsərlərdən fərqli olaraq omonimliyin geniş mənada başa düşülməsi arzuolunandır”. Ona görə də omonimiya anlayışı adı altında həm sözlərin, həm morfemlərin, həm söz birləşmələrinin, həm də cümlələrin omonimliyi müşahidə edirik. Dilin leksik və morfoloji səviyyələrində omonimlik geniş tədqiq olunsada, sintaktik səviyyədə omonimliklə bağlı tədqiqatlara nadir hallarda rast gəlirik. Fikrimizcə bunun bir neçə səbəbi var. Birincisi, leksik və morfoloji omonimliyə nəzərən sintaktik omonimlik, demək olar ki, nəzərə çarpmır. İkincisi də, dilçilikdə sintaktik omonimliyin necə əmələ gəlməsi tam şəkildə müəyyən edilməmişdir. Buna görə də sintaktik səviyyədə omonimliyin tədqiqi, xüsusilə də, sintaksisin əsas vahidi olan cümlələrin omonimliyinə araşdırılması dilçiliyin aktual məsələlərindən biridir.

Azərbaycan dilçiliyində bu anlayışdan ilk dəfə bəhs edərək tədqiqata cəlb edən H. Həsənov olmuşdur. “Azərbaycan dilində omonimlik” adlanan və 1980- ci ildə müdafiə etdiyi doktorluq dissertasiyasında ilk dəfə “sintaktik omonim” terminini işlədərək bu anlayışa dilçiliyimizdə ilk şərhini verir. “İzlənilən dilçilik terminləri lüğəti”ndə bu anlayış “sintaktik omonimiya” şəklində adlandırılır və verilmiş terminə “sintaktik konstruksiyalarda, yəni söz birləşmələri və cümlələrdə müxtəlif və fərqli

mənaların ifadə edilməsi” kimi izah verilir [2, 482]. Semantik hadisə olan omonimliyin cümlədə özünü göstərməsi cümlənin semantik aspekti ilə sıx bağlıdır. G. Əliyeva “Müasir Azərbaycan dilində sintaktik vahidlərin omonimliyi” adlı doktorluq dissertasiyasında dilin kommunikativ funksiyasının reallaşmasında və cümlənin informativliyinin formalaşmasında sintaktik omonimlik hadisəsinin təsirinin iki istiqamətini qeyd edir; 1) maşın tərcüməsi, 2) insanlar arasında ünsiyyət prosesi [5, s. 32].

Omonimlik dil vahidlərinin məna və forma tərəflərinin qarşılıqlı münasibətinə əsaslanır. Dil vahidlərindən biri olan cümlədə də məna və forma tərəfləri qarşılıqlı münasibətdə olduğundan cümlələrdə də omonimlik özünü göstərir. Sözlərə nisbətən cümlələrin omonimliyi məhdud xarakter daşıyır və onu müəyyənləşdirmək müəyyən qədər çətindir və ciddi diqqət tələb edir. T. Hacıyev bu məsələyə belə münasibət bildirir: “Omonim səciyyəli cümlələr dedikdə eyni leksik tərkibli və eyni qrammatik quruluşlu cümlənin iki, yaxud daha artıq müxtəlif informasiyanı verə bilməsi nəzərdə tutulur [6, s. 205]. Sintaktik omonimliyin yaranmasında prosodik işarələr mühüm rol oynayır. Belə ki, cümlədə sintaqm bölgüsünün və pauzanın yerinin dəyişilməsi ilə yenilənən sintaktik vəzifələr cümlədə omonimliyə səbəb olur. Fikrimizi əsaslandırmaq üçün nümunəyə müraciət edək;

Valeh müəllimdən razıdır [1, s. 78].

Verilmiş cümlə sintaktik omonimliyə nümunə ola bilər. Cümlədəki sözlərin bir- biri ilə sintaktik əlaqələnməsi əsasında iki fərqli informasiya ifadə olunur;

- 1) Valeh □ razıdır. Bu halda cümlənin mübtədası, yəni hərəkətin subyekti cümlədə iştirak edir və uzlaşma əlaqəsi ilə xəbəri özünə tabe edir. Cümlədən Valeh adlı şəxsin adını bilmədiyimiz hər hansı bir müəllimdən razı olması ilə bağlı informasiya alırıq.
- 2) Valeh müəllimdən □ razıdır. Bu halda mübtədə, yəni hərəkətin subyekti cümlədə iştirak etmir. Cümlədən Valeh adlı şəxsin peşəsinin müəllimlik olduğunu və adını bilmədiyimiz bir şəxsin Valeh müəllimdən razı olması ilə bağlı informasiya oxucuya ötürülür. “Valeh müəllimdən” birləşmədir, cümlənin tamamlığıdır və xəbərə idarə əlaqəsi ilə tabe olur.

Beləliklə, hər iki cümlənin qurulmasında eyni leksik vahidlər iştirak etsə də, cümlə daxilində onlar arasındakı sintaktik əlaqələrin dəyişilməsi cümlədə ötürülməsi nəzərdə tutulan informasiyanı da dəyişdi. Lakin bu tip konstruksiyalarda bir məsələ vardır; birinci əlaqələnmədə informasiya tərkib etibarilə tamdır, qeyri- müəyyən bir şey yoxdur. İkinci əlaqələnmədə cümlənin semantikasi lazımi informasiyanı bu formada tam ehtiva etmir. Belə ki, bu halda cümlə özü mətndən çıxarılmış, subyekti isə mətndə qalmışdır. Yəni cümlədən sual doğur ki, “Kim Valeh müəllimdən razıdır?”. Bu cümlənin mətndən kənarda, ayrılıqda işlədilməsi o qədər də məntiqli deyil.

Omonimliyin əhatə dairəsi dil vahidlərində kiçikdən böyüyə doğru getdikcə zəifləməyə başlayır. Belə ki, ən çox sözlərdə rast gəlinən omonimliyin əhatə dairəsi söz, söz birləşməsi, sadə cümlə, mürəkkəb cümlə ardıcılığı ilə irəlilədikcə daralmağa başlayır. Bunun səbəbi komponentlərin çoxluğu və onlar arasında semantik- qrammatik əlaqələrin daha mürəkkəb xarakter daşmasıdır. Belə cümlələrdə semantika və informasiyanın müəyyənləşməsində cümlənin daxil olduğu kontekst mühüm rol oynayır. Cümlədə nəzərdə tutulan informasiya mətn daxilində, özünə qonşu olan digər cümlələrin təsiri ilə müəyyənləşir.

Artıq Ermənistanda hərbi komissarlıqlarda mitinqlər təşkil edilir, analar yolları kəsir, qoymurlar ki, uşaqları getsin başqa ölkənin torpağında ölsün. Mən də erməni xalqına müraciət etmişdim və bir daha müraciət edirəm. Qoymayın uşaqlarınızı. Nə işi var onların bizim torpağımızda?[7].

Prezident İlham Əliyevin İkinci Qarabağ müharibəsi dövründəki çıxışlarının birindən seçilmiş nümunədə semantika və informasiya münasibəti diqqətimizi cəlb edən “Mən də erməni xalqına müraciət etmişdim və bir daha müraciət edirəm” cümləsidir. Nümunə həmcins xəbərlə bitkin sadə cümlədir. Cümlənin semantikasi aydındır, lakin ifadə etdiyi informasiya ikili xarakter daşıyır. Hər iki halda informasiyanın müəyyənləşməsində “də” bağlayıcısı mühüm rol oynayır. Birinci halda “də” sözündə iştirak semantikasi qüvvətlidir. Yəni, buradan belə anlaşılır ki, prezidentdən əvvəl də erməni xalqına bu məsələ ilə bağlı müraciətlər olunub, indi isə prezident özü şəxsən erməni xalqına müraciət edir. İkinci halda isə “də” bağlayıcısında iştirak semantikasi hiss olunmur. Sanki cümlədəki informasiyanın təsir gücünü artırır. Bu halda artıq prezidentdən əvvəl bu fikrin başqaları tərəfindən

deyilməsindən söhbət getmir. Bu situasiyada prezident öz növbəsində erməni xalqına müraciət etməsi barədə məlumat verir. Cümlədə hansı informasiyanın ifadə olunması isə kontekstə və situasiyaya əsasən müəyyənləşir. Belə ki, cümlədə ifadəsi nəzərdə tutulan informasiya ikinciə uyğundur.

Fikrimizcə, sintaktik omonimliyin sadə cümlədə təzahüründə intonasiya da mühüm rol oynayır. Belə ki, cümlə daxilində edilən fasilələr, tonun yüksəlib- alçalması ondakı sözlərin əlaqələnməsinə, eyni zamanda cümlənin semantikasına və semantikadan doğan informasiyalara təsir göstərir.

- *Neçə yaşın var, ağsaqqal?* – *deyə sürücü soruşdu.*
- *Yetmiş üç.*
- *Bu yaşda arvadı neynirsən?*
- *Deyirəm, gecə üstüm açılanda üstümü örtər* [4, s. 268].

Hər bir cümlə müəyyən informasiyanın ifadəsinə xidmət edir. Bəzən elə cümlələrlə qarşılaşırıq ki, onlar eyni anda bir neçə informasiyanı ifadə edir. Verilmiş dialoqdakı “Bu yaşda arvadı neynirsən?” cümləsini mətndən kənarda götürdükdə iki fərqli informasiya alırız.

- 1) Kişi çox qoca olduğundan danışan onun evlənməsinə təəccüblənir və bu yaşda evlənməsini düzgün qəbul etmir. Bu halda cümlədəki “bu yaşda” ifadəsi “neynirsən” xəbəri ilə sintaktik əlaqə əsasında təbə olmuşdur. Cümlədə “bu yaşda” ifadəsini işlətməklə cümlədəki informativlik qüvvətləndirilir. Belə ki, bu ifadəyə əsasən müəyyən edirik ki, haqqında danışdığımız şəxsin yaşı evlənməyə uyğun deyil, yaşı ya olduqca az, ya da çox yaşlıdır. Kontekstə nəzər saldıqda kişinin yetmiş üç yaşı olduğu qeyd olunur ki, bu da evlənmək üçün olduqca gecdir.
- 2) Kişinin evlənmək istədiyi qadının yaşı ya olduqca çoxdur çoxdur, ya da kişidən çox balacadır. Ona görə də danışan şəxs kişinin özündən çox yaş fərqi olan qadınla evlənməsinə qarşıdır. Bu halda “bu yaşda” ifadəsi “qadın” sözünə təbə olaraq onu təyin edir.

Qeyd olunan hər iki informasiyanın ifadəsində cümlənin semantikasi eynidir. Cümlədə heç bir dəyişiklik etmədən, hər hansı bir yeni üzv əlavə edib- çıxartmadan, söz sırasında dəyişiklik etmədən, sadəcə intonasiyanın köməyi ilə tonu dəyişməklə cümləni iki mənada qavraya bilirik. Bu da bir daha cümlənin əlamətləri içərisində intonasiyanın informasiyanın müəyyənlişməsində daha aparıcı rola malik olduğunu sübut edir. Cümlənin hansı informasiya yükünü daşdığını müəyyən etmək üçün kontekstə müraciət edirik. “Neçə yaşın var, ağsaqqal?” sual cümləsi və bu suala cavab məqsədilə işlədilən “Yetmiş üç” yarımçıq cümləsinə əsasən müəyyən edirik ki, burada söhbət qadının deyil, kişinin yaşının çox olmasından gedir. Ona görə də qarşı tərəf yetmiş üç yaşında onun evlənmək istəməsinə təəccüblənir, hətta lüzumsuz hesab edir. Eyni zamanda özündən sonra verilən “Deyirəm, gecə üstüm açılanda üstümü örtər” cümləsi də bu fikrə münasibət bildirir. Belə ki, kişi yaşlı olduğundan özünün qulluğunda dayanan, ona kömək edə biləcək biri ilə evlənmək istəyir.

Sintaktik omonimlik təkcə sadə cümlə ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda mürəkkəb sintaktik konstruksiyalarda da özünü göstərir. Mürəkkəb cümlələrdə omonimlik hadisəsinə sadə cümlələrə nisbətən daha az və nadir rast gəlinir. Mürəkkəb cümlələrdə omonimlik istər tabeli, istərsə də tabesiz mürəkkəb cümlədə eyni cümlənin əgər tabesizdirsə, iki və ya daha artıq mənə növündə, əgər tabelidirsə, budaq cümlənin müxtəlif növlərində fikirləşə bilriksə, formalaşır. Fikrimizi əsaslandırmaq üçün nümunəyə diqqət edək: *Elə qəzəblə tərپəndi ki, qulaqlı papağı havada yelləndi* [4, s. 43].

Verilmiş nümunə tabeli mürəkkəb cümlədir. Tabeli mürəkkəb cümlənin budaq cümləsi həm baş cümlədə ifadə olunan hadisənin nəticəsini, həm də baş cümlədəki hərəkətin dərəcəsini ifadə edir. Əgər cümlədə nəticə semantikasi ifadə olunursa, bu zaman cümlədən kommunikatorun qəzəblə tərپənməsi nəticəsində qulaqlı papağının başından uçub havada yellənməsi ilə bağlı informasiya alırız. İkinci halda isə, əgər cümlədə dərəcə semantikasi ifadə olunursa, bu zaman cümlədən kommunikatorun qəzəbinin o qədər güclü olub, hətta o tərپənərkən qulaqlı papağının başından çıxması və havada yellənməsi, uçması ilə bağlı informasiya ifadə olunur. Bu halda, “elə” sözü cümlənin təsir gücünü və informativliyi artırmağa xidmət edir.

Mürəkkəb cümlələrdə omonimlik hadisəsi haqqında dilçiliyimizdə ilk dəfə geniş şəkildə məlumat verən və tədqiqat aparən F. Cəlilov olmuşdur. Müəllif yazır; “Eyni leksik- qrammatik tərkibli cümlə intonasianın intellektual- qrammatik funksiyası əsasında həm sadə, həm də tabesiz və tabeli mürəkkəb cümlə quruluşu ala bilər [3, s. 42].” Müəllifin fikrincə, əgər mürəkkəb cümlənin komponentləri bağlayıcıların iştirakı ilə bağlanırsa, bu sintaktik omonimliyi məhdudlaşdırır. Belə ki, sintaktik omonimliyin mürəkkəb cümlə səviyyəsində təzahürü daha çox bağlayıcısız, yalnız intonasiya əsasında qurulan mürəkkəb cümlələrdə olur.

Nəticə. Dilin leksik və morfoloji quruluşunda olduğu kimi, sintaktik quruluşda da omonimlik özünü göstərir. Cümlələrin omonimliyi eyni leksik tərkibə malik olan cümlədən iki və daha artıq informasiyanın ifadə olunmasıdır. Cümlə daxilində yenilənən sintaktik əlaqələr cümlədə omonimliyə səbəb olur. Cümlənin omonimliyinin yaranmasında cümlə daxilində edilən pauzalar da mühüm rol oynayır. Omonimlik sözdən mürəkkəb cümləyə doğru irəlilədikcə zəifləyir. Bağlayıcısız mürəkkəb cümlələrdə omonimlik daha çox müşahidə edilir. Sadə cümlədə semantika cümlə üzvlərinin əlaqələnməsi əsasında ortaya çıxırsa, mürəkkəb cümlədə komponentlərin əlaqələnməsi əsasında ortaya çıxır. Ona görə də omonimlik nəticəsində bu cümlələrdə ikili semantik yük və ikili informasiya ortaya çıxır ki, bunlardan hansının cümlədə ifadə olunduğunu müəyyənləşdirmək üçün kontekstə və situasiyaya müraciət etmək vacibdir.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat:

1. Abbas A. Ən uzun dərddli hekayə. Bakı, Gənclik, 2019, 130 s.
2. Adilov M.İ., Verdiyeva Z. N., Ağayeva F. M. İzahlı dilçilik terminləri lüğəti. Bakı, Elm və təhsil, 2020, 656 s.
3. Cəlilov F. Mürəkkəb cümlə sintaksisi. Bakı, Maarif, 1983, 115 s.
4. Əfsəroğlu K. Tüfəng açıldı. Bakı, Qanun, 2015, 368 s.
5. Əliyeva G. Müasir Azərbaycan dilində sintaktik vahidlərin omonimliyi. Dissertasiya, Sumqayıt, 2022, 175 s.
6. Müzəffəroğlu T. Müasir Azərbaycan dilində mürəkkəb cümlənin struktur- semantikasi. Azərənşr, Bakı, 2002, 304 s.
7. <https://search.app/vbq399kTvN7WHTBw9>

UDC 811.512.161:811.512.165'373:392.8

TÜRK VƏ QAQAUZ DİLLƏRİNDƏ KULİNARIYA LEKSİKASININ LİŊVOKULTUROLOJİ XÜSUSİYYƏTLƏRİ

Mirzəyeva Aygöl

dissertant

Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası

Z.Bünyadov adına Şərqşünaslıq İnstitutu

Bakı, Azərbaycan

e-mail: mirzeli89@mail.ru

orcid id: 0000-0003-0485-3097

Abstract. Words related to cooking, names of dishes have a special position in the lexical system of the language as an important part of folk culture. Thus, the beliefs of peoples about food also affect the language. Preparing special dishes and holding ceremonies related to food on days such as weddings and mourning ceremonies, holidays, the birth of a child, etc. show the place of national cuisine in folk culture. The study of food names in parallel with the national culture of the people has a linguistic nature as a study of the linguocultural characteristics of lexical units. The study

of national cuisine is one of the research directions that allows studying the lifestyle and cultural development processes of the ethnos, and thus tracking the changes taking place in the language.

The article involves the cultural characteristics of the culinary lexicon of the Turkish and Gagauz languages. The geographical location of the Turkish and Gagauz peoples, historical processes, and the religion they worship clearly show the difference in everyday vocabulary and words related to cuisine.

Keywords: Turkish, Gagauz, vocabulary, language, culture, food.

Kulinariya ilə bağlı sözlər, yemək adları xalq mədəniyyətinin mühüm tərkib hissəsi kimi dilin leksik sistemində xüsusi mövqeyə malikdir. Kulinariya leksikasına aid sözlər aşağıdakı bir neçə qrup üzrə təsnif olunur: qida məhsullarının adları, yemək adları, içki adları, mətbəx ləvazimatlarının adları. İ.Kazımov xalq kulinariyasının öyrənilməsinin onun mədəniyyətinin öyrənilməsindəki rolunu belə qiymətləndirir: “Xalq kulinariyasında qədim türk xalqlarının əski vərdisləri, etnik-mədəni özünəməxsusluğu, məşğuliyyət sahələri, məişət həyatının və qarşılıqlı əlaqələrin müxtəssər lövhəsi verilir” [11 s. 41].

Türk və qaqauz xalqlarının yaşadığı coğrafi məkan, tarixi proseslər və sitayiş etdikləri dinin bir-birindən fərqlənməsi məişət leksikasında və etnolinqvistik leksikanın mətbəxlə bağlı söz qrupunda da fərqi aşkar göstərir. Belə ki, xalqların yeməklə bağlı inancları dilə də özünəməxsus şəkildə təsir edir. Məsələn, türklər hamıl qadın turş qida istədiyi zaman bunu dünyaya gələcək körpənin qız olacağı ilə, şirin qida istədiyi zaman isə oğlan olacağı ilə əlaqələndirərək “Ye ekşiyi, doğur Ayşe’yi”, “Ye tathıyı, doğur atlıyı/Hakkı’yı” ifadələrini işlədirlər.

Xalqlar arasında yaradılmış mədəni əlaqələr də milli mətbəxə təsir edən amillərdəndir. Qaqauz mətbəxi əsasən ümumtürk mətbəxinə aid yeməklərlə zəngin olsa da, bolqar, rumın, Ukrayna və Moldova mətbəxlərindən əsaslı surətdə təsirlənmişdir. Eyni zamanda Osmanlı imperiyasının geniş bir əraziyə sahib olması türk mətbəxinin şimal, cənub, şərq və qərb ərazilərinin mətbəxlərinə təsirlənməsinə, Orta Şərq, Roma, Avropa (fransız və italyan) mətbəxlərinə məxsus yeməklərlə zənginləşməsinə səbəb olmuşdur. Osmanlının Egey dənizi ilə, Ağ dənizlə, Qara dənizlə qonşu olması türk mətbəxində dəniz mədəniyyətinin yaranmasına səbəb olmuşdur [3].

Aş. Qədim türk dillərində yemək, xörək mənasını “aş” sözü ifadə etmişdir. İlk dəfə “aş” sözünə ən qədim türk yazılı abidəsi hesab olunan Orxon-Yenisey abidələrində rast gəlinir: “*Muhteşem bir kavmin üzerine hakan olmadım. İçte aşırsız, dışta elbisesiz korkak ve zavallı bir kavmin üstüne hükümdar oldum*” [15, I/42]. Burada *aşırsız* sözü kasıblığı ifadə edir.

“Divani-lügətit türk”də “aş” sözü “yemək, aş” kimi izah olunmuşdur. Mahmud Kaşğari sözün daha bir mənasını verir: “Bir qabı sıxaraq təmir etməyə də də “aş” deyilir. “Ayaq aşıla = qabı sıxaraq təmir et” [10, 147]. Lügətdə aş sözünə digər sözlərin izahında da rast gəlinir. Məsələn: özlüq aş – yağlı yemək; çiwiğin aş – doyurucu, yağlı yemək; pışıq aş – bişmiş yemək. Verilmiş nümunələrdən də göründüyü kimi, həmin dövrlərdə aş sözü xörək, yemək mənalərini ifadə etmişdir. “Qədim türk lügəti”ndə isə sözün daha bir mənası verilir. Belə ki, burada “aş” sözünün iki mənası verilib: 1) qida, xörək; 2) ziyafət, qonaqlıq, məclis [19, 61] “Türk dilinin etimoloji sözlüğü”ndə aş sözünün qədim tarixə malik olduğunu bildirən müəllif, sözə “pişirilerek hazırlanan yemek” izahı vermişdir [4 s. 23]. Aş sözünə yemək mənasında “Kitabi Dədə Qorqud” abidələrinin dilində də rast gəlinir.

Bir ayda varmazsam, iki ay baqsun!

İki ayda varmazsam, üç ay baqsun!

Üç ayda varmazsam, öldügimi ol vəqt bilsün!

Ayğır atım boğazlayub, **aşum versün!** [12,75]

Öldükdən sonra “aş vermək” islam mədəniyyətinə görə, yas mərasimlərində vəfat edənin ruhuna ehsan vermək adətinə nümunədir.

Müasir Azərbaycan dilində işlək olan, yemək adı bildirən “aş” sözü, həm müasir türk, həm də qaqauz dilində arxaikləşmiş söz hesab olunur. G.Qərənfil qaqauzların artıq bu sözü başa düşmədiyini bildirir. Sadəcə “aşçı” (aşbaz) sözünün kökündə mühafizə olunan söz, “nuş olsun” mənasında “aş olsun” ifadəsinin də tərkibində işlənir [9, 9].

Həm türk, həm də qaqauz folklor nümunələrinə nəzər saldıığımız zaman yemək mənasını ifadə etmək üçün əsasən aş sözündən istifadə edildiyini görürük.

El kazanı ile aş kaynamaz. (*türk atalar sözü*)

Aaz pişən aş çii kaler. (*qaqauz atalar sözü*)

Feslən aldım aş için,

Yandım kara kaş için,

Edi yıl izmet ettim,

Bir çift kara kaş için. (*qaqauz folklor nümunəsi, bayatı*) [6, 92]

Olduqca qədim tarixə malik olan leksem bəzi türk dillərində arxaikləşsə və ya ilkin mənasını itirsə də, bəzilərində bu gün də işləkliyini qoruyub saxlayır. Müasir türk dilində aş sözünü “yemek”, qaqauzcada isə “katık”, “imäk” sözləri əvəzləmişdir.

Köçəri həyat sürən türk xalqlarının ilk qida məhsulları minik vasitəsi kimi də istifadə etdikləri heyvanların əti olmuşdur. Tarixən heyvandarlıqla məşğul olan türklərin mətbəxinin formalaşmasında heyvan mənşəli qidaların üstünlük təşkil etməsi bununla əlaqədardır. Oturaq həyata keçdikdən sonra taxıl bitkiləri, xüsusilə buğdadan hazırlanan qidalar, məsələn, çörək türk mətbəxində üstünlük təşkil etmişdir.

Ekmek. Türk mədəniyyətində “ekmek” (çörək) müqəddəs hesab olunan qidalardandır. “Qutadğu bilig”də “etmek” şəklində “çörək” mənasında işlədilən bu sözün “Divanü lüğət-it-türk” əsərində etmək~əpmək~epek (uşaq dilində) kimi variantlarına rast gəlinir” [7, 83].

“Divani-lüğətit türk”də çörəklə bağlı bir sıra sözlərin izahı verilmişdir. Məsələn, büskəç (çörək); küvşək (yaxşı xəmirdən bişmiş çörək); püşkəl (lavaş, yuxa kimi incə çörək); kakurğan (xəmiri yağla yoğrulan bir çörəkdir, kürədə və ya təndirdə bişirilir); awzuri (buğda və arpa unu qarışdırılaraq hazırlanan çörək, qarışıq çörək); tokuç (çörək), əsbəri (küldə bişirilən bir çörək); katma yuğa (yağda bişən ufalanmış çörək) və s. Çörək adlarının çoxluğu qədim türk mətbəxində çörəyin mühüm yer tutduğunu göstərir və türklərin məişəti barədə məlumat verir.

Sac üzərində bişirilən bazlamanın türk dilinin dialektlərində müxtəlif adları vardır: Əskişəhərdə “tapıl”, İzmirdə “bezdirmə”, İsparta, Denizlidə “bazdırma” Adıyaman, Trabzon, Malatyada “tablama”, Zonguldak, Çankırıda “göbü”, Şanlıurfa “sac ekmeği”, Sivas, Elazığda “fetil”, Niğde, Ağsaray, Karaman, Konya, Sivas, Elazığ, Hatay, Gaziantep, Mardində “mayalı” və ya “mayalı sepe”. Azərbaycan dilinin əksər şivələri üçün də səciyyəvi olan leksem müxtəlif fonetik dəyişmələrlə öz varlığını qorumaqdadır. “...bozdamac (Bakı, Quba, İsmayilli, Salyan), bozzamas (Şəmkir)” [5, 246]. Elbrus Əzizov bu sözün Hinduşah Naxçıvanının “Sihahül-əcəmiyyə” (XIII əsr) əsərində eyni mənada *bozlamac* şəklində işləndiyini qeyd edir. “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanında da “bazlamac” şəklində işlənmişdir. Qaqauz dilində *pazlama* adlanan bu çörək növü qaqauzlar üçün kasıblığın göstəricisi hesab olunmuşdur. Ümumiyyətlə, bir çox yeməklər qıtlıq dövründə hazırlandığı üçün qaqauzlar bu yeməkləri “fakirliğin göstərgəsi” [14, 141] hesab edirlər. Misal olaraq *uuma çorbasını* da göstərə bilərik. Un və sudan hazırlanan bu şorba növü artıq qaqauzlar tərəfindən hazırlanmadığı üçün milli mətbəxdən çıxmışdır.

Qeyd etmək lazımdır ki, qaqauzlar əsasən heyvandarlıq və əkinçiliklə məşğul olduqları üçün qaqauz mətbəxi dənli bitkilər, ət və süd məhsulları ilə hazırlanan qidalarla zəngindir. Qaqauz mətbəxində buğda, qarğıdalı və çovdar unundan müxtəlif çeşidli mayalı və mayasız çörəklər hazırlanır. *Pita, kolaç, gözleme, akıtma, kıvrırma/kırma, kovrik, kozanak, plaçinta, prejitura, turta, hamurlu* və s. adlı çörək və digər un məmulatları vardır.

Pita. “Pita” qaqauzların hazırladığı ən qədim çörək növlərindən biridir. Bu çörək növünün qaqauz mədəniyyətində xüsusi yeri vardır. Yeni il gecəsi qızlar pita hazırlayırlar. Bulaqdan gətirilən su ilə hazırlanan pitalar itin qarşısına düzülür. İt hansı ardıcılıqla pitaları yeyirsə, qızların da həmin ardıcılıqla evlənəcəklərinə inanılır.

Kolaç. Toy və yas mərasimlərində **kolaç** xüsusi yeri olan qida növlərindəndir. Qaqauzlar, ümumiyyətlə, provoslav xristianlar mərasimlərdə qonaqlara kolaç paylayırlar. “Prost olmak” adlı mərasimdə bəyin başında kolaç bölünür və qonaqlara paylanır. Kolaçın bölünməsi bəyin ata evindən ayrılmasını və öz valideynlərinin razılığını alması mahiyyətini daşıyır. Türk mədəniyyətində də

çörəklə bağlı bu kimi inanclar vardır. Azərbaycanda gəlin evdən çıxarkən bəylə gəlinin başı üstə çörək bölünür. Bu çörəyin yarısı qız evində qalır, yarısı isə gəlinin köçdüyü evə aparılır. Bununla qızın getdiyi evə ruzi apardığına inanılır.

Türk ənənələrinə görə, qız evindən çörək, duz, maya oğlan evinə gətirilir. Daha sonra bulqurdan “dua pilavı” adlı yemək hazırlanır. Bu ənənə də eyni rəmzi mənanı ifadə edir.

Sütleş. Qaqauzların yas mərasimlərinin xüsusi yeməklərindən biri də süddən hazırlanan sütleşdir. Müasir dövrdə sütleş qaqauzların gündəlik mətbəxində də öz yerini almış, Paskalya, Kiçik paskalya və digər bayramlarda hazırlanır. “Südlü aş” mənasını ifadə edən bu yemək türk mətbəxində “sütlaç” adlanır və mədəni mahiyyət daşıyır.

Helva. Türk mətbəxində halva mədəni mahiyyət daşıyan şirniyyatlardandır. Belə ki, halva yas mərasimlərində, dini bayramlarda bişirilərək qohum-qonşuya, dost-tanışa paylanır. Türk mətbəxində halvanın bir neçə çeşidi vardır və əsasən tərkibindəki məhsulların adı ilə adlandırılmışdır: *peynir helvası, çekme helva, irmik helvası, sultan helvası, sabuniye helvası, un helvası, leblebi helvası, ballı badem helvası, süt helvası, tahin helvası* və s.

Qədim türk inancına görə, vəfat edənin ruhu o biri dünyada yaşamağa davam edir və insanlar onun ruhunu razı salmaq üçün bir sıra rituallar həyata keçirirlər. Qurban kəsmək, yağ qoxutmaq da bunlardan biridir. Ölənlərin ruhlarının əvvəl yaşadıkları evi ziyarət etdikləri və qoxu çıxmasa kədərlənə biləcəkləri düşüncəsi ilə bişirilən halva yağ qoxutmanın bir variantıdır. Yağın qoxusu ilə ruhların, halva ilə isə dünyada qalan yaxınlarının doyacağı düşünülürdü. [18]

“Hər növ ağrılı və sevincli hadisələr şirniyyatla paylaşılır. Ağrılar paylaşılır və azalır, sevinclər isə paylaşılır və artır. Ölümündən sonra halva paylamaq taleyini qəbul etmək, sevincli hadisələrdən sonra halva paylamaq isə şükür və sevinci bölüşmək deməkdir. Bir sözlə, halvanın paylanması qədərin bütün tərəfləri ilə dost-tanış, qohum və qonşularla bölüşülməsini simvollaşdırır”. [18, 125]

Türk kahvesi türk mətbəxində xüsusi yeri olan içki növlərindəndir. Belə ki, türklərin özünəməxsus qəhvə mədəniyyəti vardır. Qonaqlıqlarda, xüsusilə elçilik mərasimində qəhvə mədəni mahiyyət daşıyır. Qızın evlənməsinə razılıq verildiyi zaman qonaqlara şəkərli qəhvə, sadəcə bəyə duzlu qəhvə verilir. Əgər bəy qəhvəni etiraz etmədən içirsə, bu onun gələcək həyat yoldaşı üçün hər bir çətinliyə dözə biləcəyi mənasını daşıyır. İçildikdən sonra qəhvə falına baxılması da artıq ənənəyə çevrilmişdir. Qəhvə türk mətbəxinə ərəblərdən keçmiş və ərəbmənşəli “kahva” və ya “qahwah” sözlərindən yaranmışdır. Türk dilində kahve sözünün işləndiyi bir sıra atalar sözü və sabit söz birləşmələri vardır. Bir fincan **kahvenin** kırk yıl hatırı vardır.

Köylünün **kahve** cezvesi karaca ama sürece.

Kahve dövücünün hınk deyicisi.

Berberin solumazı, tellağın söylemezi, **kahvecinin** söylemezi.

Xalqların sitayiş etdikləri din onların mətbəxinə də müəyyən qədər təsir edən amillərdəndir. Hər hansı bir yemək növü bir dinə sitayiş edən insanlar üçün haram və ya müqəddəs hesab olunduğu halda, digər dində həmin qida məhsullarına bu kimi əlamətlər yüklənməmişdir. Bəqərə surəsində Allahın müsəlmanlara leş, qan, donuz əti, Allahdan başqası adına kəsilən heyvan əti və spirtli içkiləri qadağan etdiyi qeyd olunur. Bu səbəbdəndir ki, göstərilən qidalar türklərin milli mətbəxinə daxil edilməmişdir. Xristianlıqda isə əksinə, dini ayinlərdə şərabdan geniş istifadə olunur. Xristian türk olan qaqauzlar da şərabdan geniş istifadə edir, hətta qaqauzların əsas yaşayış yeri olan Moldovanın Qaqauz Yeri adlı muxtar vilayəti şərab istehsalında bölgədə özünəməxsus yer tutur.

Şarap. Qaqauziyada torpağın məhsuldarlığı səbəbilə üzümçülük inkişaf etmiş və burada şərab istehsalı geniş yayılmışdır. Hər il noyabr ayında Qaqauz Yerində “Gagauz şarap yortusu” adlı festival keçirilir. Burada şərabla bağlı ənənələr geniş yayılmışdır. Məsələn, elçilik mərasimində türklər qəhvə içməklə razılıq verirlərsə, qaqauzlarda bunun yerini şərab almışdır. Toyla bağlı *yemiş, gelini donatmak, ballamak, dolucak* və s. mərasimlərdə şərab içmək, pay vermək ənənə halını almışdır. “Çorbacılar musafirlerini tuz-ekmeklən qarşıladılar, şaraplan hem milli imeklərlən konakladılar hem Komratta “Gagauz şarabın yortusu” ikram ettilər. Lääzım urgulamaa, ani aulların sayısı kırka yakındı.” [1, 5].

Toy və yas mərasimlərində, bayramlarda, uşağın doğulması və s. kimi günlərdə xüsusi yeməklərin hazırlanması, yeməklə bağlı mərasimlərin keçirilməsi milli mətbəxin xalq mədəniyyətindəki yerini göstərir. Yemək adlarının xalqın milli mədəniyyəti ilə paralel öyrənilməsi leksik vahidlərin linqvokulturoloji səciyyəsinin tədqiqi kimi linqvistik mahiyyət daşıyır. Milli mətbəxin öyrənilməsi etnosun həyat tərzinin, mədəni inkişaf proseslərinin öyrənilməsinə, bununla da dildə baş verən dəyişiklikləri izləməyə imkan verən tədqiqat istiqamətlərindəndir. Türk və qaqauz xalqlarının tarixi proseslər nəticəsində fərqli mədəniyyətlərə yiyələnməsi ilə bu xalqların milli mətbəxi və kulinariya leksikası fərqli şəkildə formalaşmışdır.

Ədəbiyyat:

1. Ana sözü, № 21-22 (664-665) 25 kasım (noyabri) 2016
2. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 13 Sayı 24 Aralık 2010 ss.275-290
3. Bucak, T., Taşpınar, O. (2014). “Türk mutfağında deniz kültürünün yeri ve önemi”. International Journal of Human Sciences, 11(1): 551-568.
4. Eren, H. (1999). Türk dilinin etimolojik sözlüğü. (2. Baskı). Bizim Büro Basım Evi, Ankara
5. Əzizov Elbrus İslam oğlu Azərbaycan dilinin tarixi dialektologiyası: Dialekt sisteminin təşəkkülü və inkişafı. Dərs vəsaiti. 2-ci nəşri. Bakı: “Elm və təhsil” nəşriyyatı, 2016, 348 s.
- a. Gagauz folkloru, Kişinev, 1969
6. Həsənlı-Qəribova Ş. XI-XII əsrlər türk dillərinin etnoqrafik leksikası. Bakı, 2015, 325
7. <http://www.vahdetnafizaksu.net/aksy.pdf>
8. Karanfil G. Gagauz leksikologiyası. Ankara, 2013, 224 s.
9. Kaşğari M. Divani-lüğət-it-türk . Bakı, Ozan, I cild, 2006, 512 s., 147
10. Kazımov İ. Kaşğari “Divan”ı və çağdaş türk dilləri, Bakı, 2014, s.40-41
11. Kitabı-Dədə Qorqud. Bakı: Yazıçı, 1988
12. Koca ve Yazıcı, 2014: 39-40, Levent ve Bilgiçli, 2012: 89, Coşkuner ve Karababa, 2005: 469
13. Nina Petrovici. Komrat Kasabasının Monografisi. Doktora Tezi. Ankara, 2009
14. Orkun, Hüseyin Namık (1987), Eski Türk Yazıtları, TDK Yay., Ankara
15. Solmaz Y. Türk Mutfak Kültürü Ve Beslenme Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi 2018, Cilt (Volume) 1, Sayı (Issue) 3, Sayfa (Page): 108-124.
16. Tufan, Ö. (2008). Helvahane ve Osmanlı helva kültürü. Türk Mutfağı. (A. Bilgin, Özge Samancı, Ed.). (ss. 125-135). Ankara: Kültür Bakanlığı.
17. Tufantoz, A. (2008). Orta Asya’dan Balkanlar’a Türklerde Pişi ve Helva Pişirme Geleneği. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Dergisi, 45, 69-81.
18. Древнетюркский словарь. Заглавие: Древнетюркский словарь. Издательство: Наука. Место издания: Ленинград. Год издания: 1969. Страница: 715.

UDC 821.512.161/.162.09

**ABDÜLHAK HAMİT TARHAN VƏ HÜSEYN CAVİD DRAMLARINDA
HÖKMDAR OBRAZLARI****Ülviyyə Eminova**

doktorant

AMEA Şərqşünaslıq İnstitutu

Bakı, Azərbaycan Respublikası

e-mail: yuliya.alimova.89@mail.ru

orcid id: 0009-0003-0591-7061

Abstract. This paper explores the portrayal of rulers in the dramas of two prominent writers, Abdulkhak Hamid Tarhan and Hüseyin Cavid, focusing on how their works reflect the complexities of power, authority, and human nature. Tarhan, in his dramatic works, often presents rulers who are deeply conflicted, torn between their public duties and personal struggles, exemplifying themes of justice, fate, and existential crisis. Similarly, Cavid's rulers, particularly in his drama "Topal Teymur," are depicted as figures burdened by inner turmoil, struggling with the moral and ethical dimensions of their leadership. Both playwrights use their rulers to delve into the psychological and philosophical aspects of power, questioning the ethical responsibilities of those who govern. This study analyzes how these literary representations provide critical insights into the nature of authority, governance, and the inherent flaws of human leadership.

Keywords: Huseyn Cavid, Tarhan, drama, power, human, analysis.

Türk və Azərbaycan ədəbiyyatının əhəmiyyətli dramaturqlarından olan Abdulkhak Hamit Tarhan və Hüseyin Cavid, hər biri öz əsərlərində böyük sosial və fəlsəfi məsələlərə toxunmuş, ədəbiyyatın inkişafında mühüm izlər buraxmışdır. Onların dramlarında hökmdar obrazları, həm şəxsi mübarizələri, həm də cəmiyyətə qarşı olan münasibətləri ilə fərqlənir. Hökmdar obrazı bu iki dramaturqun əsərlərində tək-cə siyasi lider olaraq deyil, həm də insan təbiətinin, sosial ədalətsizliyin və idarəetmə filosofiyasının simvolu kimi qarşımıza çıxır. Həm Abdulkhak Hamit Tarhan, həm də Hüseyin Cavid, öz əsərlərində hökmdar obrazını fərqli yanaşmalarla təqdim etmişlər. Bu məqalədə onların dramatik əsərlərindəki hökmdar fiqurlarının necə təsvir olunduğu və bu obrazların ədəbi və fəlsəfi kontekstdəki rolu müzakirə ediləcəkdir.

Abdulkhak Hamit Tarhan, Osmanlı İmperiyasının son dövrlərində fəaliyyət göstərmiş və müasir türk dramaturgiyasının əsasını qoymuş şəxsiyyətlərdən biridir. Onun dramlarında hökmdar obrazları, əksər hallarda müasir dövrün çətinlikləri və cəmiyyətin qarşısında duran etik suallar üzərində formalaşır. Tarhan, hökmdarları bəzən zəif, bəzən isə sərt liderlər olaraq təqdim edir.

Həm "Tarık", həm də "İbn Musa" əsərlərində hökmdar obrazlarının mürəkkəbliyi, Tarhanın teatrını digər dramaturqlardan fərqləndirən əsas xüsusiyyətlərdən biridir.

"Tarık" dramı, özündə tək-cə siyasi və döyüş hekayəsini deyil, həm də daxili qarşıdurmalar və əxlaqi mübarizələri birləşdirən bir əsərdir. Tarık, əsərin baş qəhrəmanı olaraq, bir tərəfdən öz xalqının lideri və hökmdarıdır, digər tərəfdən isə daxili aləmində çətinliklər yaşayan bir şəxsiyyətdir. Hökmdar olaraq Tarık, düşmənlərlə mübarizə aparır, ölkəsini qorumağa çalışır, amma bütün bu fəaliyyətlər onun öz əxlaqi və insanlıq hissləri ilə üzləşməsinə səbəb olur.

Tarığın xarakterindəki mürəkkəblilik, onun güc və hakimiyyətlə bağlı etdiyi seçimlərdə əks olunur. Güc əldə etdikdən sonra, o, xalqını idarə etmək və gələcəkdə daha böyük uğurlar əldə etmək arzusundadır. Lakin, Tarığın liderliyi həm də şəxsi ziddiyyətlər, qərarlılıq və məyusluq ilə sıx bağlıdır. Hökmdar olduğu üçün öz əxlaqını bəzən göz ardı edir, xalqının yaxşılığına çalışarkən, öz iç dünyasında daha çox təcrid olunmuş hiss edir. Tarığın liderlik xüsusiyyətləri, onun şəxsiyyətinin və qərarlarının necə formalaşdığını göstərir və bu, əsərin əsas fəlsəfi suallarından biridir.

"İbn Musa" əsərindəki hökmdar obrazı, daha çox filosof, lider və insanlıq məsələləri üzərində düşünən bir şəxsiyyət kimi təsvir edilir. İbn Musa, dövlətin başında olan bir hökmdar olaraq, xalqına rəhbərlik etməkdə güc və vəzifə hissi ilə deyil, daha çox şəxsi əxlaq və dövlətin inkişafını nəzərə alaraq hərəkət etməyə çalışır. Hökmdar olaraq, o, sadəcə siyasət və hərbi strategiya ilə maraqlanmır, həm də insanlıq, ədalət və etik dəyərlər haqqında düşünür.

"Tarık" və "İbn Musa" dramlarında hökmdar obrazları arasında bəzi oxşarlıqlar olduğu halda, fərqli yanaşmalar və xarakter inkişafı da mövcuddur. Hər iki obrazda gücün və hakimiyyətin gətirdiyi təzyiqlər və onların daxili dünyasında baş verən mübarizələr diqqət çəkir. Tarıkda bu mübarizə daha çox bir xarici təhlükəyə qarşı mübarizə ilə əlaqələndirilərkən, İbn Musa daha çox içindəki əxlaqi dilemmaların və şəxsi məsuliyyət hissinin gücünü hiss edir.

Tarık, dövləti və xalqını qorumaq üçün gücünə əsaslanır, amma bununla yanaşı, şəxsi həyatındakı əxlaqi pozuntularla qarşılaşır. O, gücünü qorumağa çalışarkən, heç də özünün doğru yolda olduğuna əmin deyil və daxili narahatlıq içindədir. Buna qarşı, İbn Musa daha çox düşünən, həyat və dövlət haqqında fəlsəfi suallar verən və bəzən hərəkət etmədən əvvəl çox dərin düşünən bir hökmdardır. Onun qərarları, şəxsi təcrübə və əxlaqına söykənir, lakin bu da onu bəzən qərarsız və mürəkkəb vəziyyətlərə sürükləyir.

Hüseyn Cavidin əsərləri, fəlsəfi və mədəni mübarizələrlə zəngindir. O, Azərbaycan və türk ədəbiyyatında xüsusilə "Səyavuş", "Topal Teymur" kimi əsərlərində hökmdar obrazlarını daha çox metafizik və ideoloji bir çərçivədə təhlil edir. Cavidin dramlarında hökmdar, yalnız siyasi bir fiqur kimi deyil, həm də daxili mübarizənin və mənəvi böhranların bir simvolu olaraq ortaya çıxır.

Cavid Əfəndinin "Topal Teymur" dramında biz iki fərqli saray, iki fərqli sultan, iki fərqli mühit görürük. Cavidin dahiliyi onda idi ki, o, nəinki əsərin əsas qəhrəmanlarını, hətta hər iki sarayın ən kiçik obrazlarını belə müqayisəli şəkildə vermişdir. Bu fərqliliyi biz ilk öncə hər iki sarayın təsvirində görürük, belə ki, əgər Səmərqənddə Teymur sarayı səhər vaxtı işıqlı şəkildə verilsə, Bursada Yıldırım Bəyazid sarayı isə, gecə vaxtı zülmətdə verilir. Əslində bu xırda nüans hər iki türk fəhənin xarakterini ortaya çıxardır. Belə ki, gününü eyş-ışrətə, kef məclisərinə, içkiyə, gecə həyatına sərf edən Yıldırımın sarayının təsvirinin gecə vaxtı verilməsi heç də təsadüfi deyildir. Üstəlik, hər iki hökmdar xaraktercə necədirsə, hər iki sarayın nümayəndələri də öz sultanlarına uyğundur.

Cavid qələmində Teymur obrazı nə qədər müsbətdirsə, Yıldırım obrazı bir o qədər mənfidir. Lakin Cavid heç bir obrazını ideal şəkildə nə müsbətləşdirib, nə də mənfiləşdirmişdir. Teymur burada ağıllı, siyasəti yaxşı bilən, hərtərəfli düşünən bir obrazdır. Lakin onun da mənfi cəhətləri çoxdur və bu cəhətlər gah onun öz dilindən, gah da digər obrazların dilindən tənqid olunur. Teymurun görünüşünün təsvirində onun üzünün qanlı təsvir olunması onun qaniçənliyinin bariz nümunəsidir. "Allah bir olduğu kimi, padşah da bir olmalıdır"-deyən Teymur apardığı müharibələrdən, tökdüyü qanlardan, işğal etdiyi torpaqlardan nəinki doymur, əksinə onun üçün müharibə hazırlığı bayrama hazırlıq kimi qəbul olunur. Lakin Teymur öz kəndlilərinə qarşı da rəhmlidir, belə ki, ona şikayətə gəlmiş kəndlilin Mamay xan tərəfindən döyülməsindən hiddətlənərək, bu işin araşdırılmasını və Mamay xanın cəzalandırılmasına qərar verir. O, Yıldırıma dostca yaxınlaşaraq ondan düşmənlərini istəyir. Və Yıldırım hər dəfəsində nə qədər qaba, kobud şəkildə məktuba cavab yazırsa, Teymur bir o qədər nəzakətlidir. Teymurla müqayisədə Yıldırım özündənrazı, dövləti idarə edə bilməyən, gününü eyş-ışrətdə keçirən, gələcək təhlükələri görə bilməyən, saraydakı yaltaqlara uyan və Teymur kimi fəhə əlində heç bir strategiyası olmadan meydan oxuya bilən ağılsız obrazdır. O, Teymurun göndərdiyi məktublara təhqiredici cavablar yazaraq, onu "kəlbi-əqur" adlandıraraq başına gələcək ən böyük faciələrə zəmin yaradır.

Firdovsinin min illiyinə həsr olunmuş, Şahnamə motivləri əsasında yazılan "Səyavuş" əsərində tarixi movzuda yazılan "Topal Teymur" əsərindən tamamilə fərqli olaraq, feodal dünyasının, şah-sultan hökmranlığının xalqlar həyatında törətdiyi fəlakətlər, saray həyatının rəzalətləri və zəhmətkeş kəndlilərin feodal özbaşınalığına qarşı mübarizəsi ön planda əks olunmuşdur. Lakin "Topal Teymur" dramında olduğu kimi burada da iki fərqli saray, iki fərqli mühit əks olunmuşdur.

Sadə, zəhmətkeş insanların əhatəsində böyüyən Səyavüşü əvvəl İran, sonra Turan sarayındakı mühit boğur. Düzdür, İran sarayındakı mühitlə Turan sarayındakı mühit bir deyil.

Səyavüşün ata ocağı olan İran sarayı başdan-ayağa əxlaqsızlıq yuvasıdır. Keykavus həm qadın, həm də içki düşkünüdür.

İran hökmdarı Keykavus o qədər məmləkətində baş verən hadisələrdən xəbərsiz və o qədər şöhrətpərəstdir ki, Turan sarayının onlarla vuruşmaq istəmədiyini, ortada bir yanlışlıq olduğunu görə bilmir. Və məhz buna görə də haqsız qan tökülməsin deyərək Səyavüşlə Piranın barışığını xəyanət kimi qəbul edib, oğlunu öldürmək istəyir.

Turan sarayı İran sarayı kimi deyil. Burada Əfrasiyab da onun vəziri ağıllı və ədalətlidir. O, öz qızı Firəngizi Səyavüşlə evləndirmək istəyir və hətta onların fikrini də soruşur. Əfrasiyab Səyavüşün dayısı olaraq ona mərhəmətlə yanaşır və onu Çindəki üsyanı yatırtmağa göndərir. Lakin Turan sarayı da fitnə-fəsad yuvasıdır. Əfrasiyabın qardaşı Gərşivəz hər vəchlə Səyavüşü aradan qaldırmağa çalışır. O, Səyavüşün qısa vaxt ərzində şöhrət qazanmasını qısqanır və Əfrasiyabla Səyavüşün arasına şübhə toxumu əkir. Və dediyini edərək də xaincəsinə Səyavüşü arxadan vuraraq, necə bir qorxaq olduğunu sübut edir.

Hər iki dramaturqun əsərlərində hökmdar obrazları, cəmiyyətin əxlaqi və ideoloji dilemmasından ayrılmazdır. Tarhanın dramlarında hökmdar, adətən cəmiyyətin tələblərinə qarşı müqavimət göstərən və öz zəifliklərini açıq şəkildə göstərən bir fiqurdur. Onun əsərlərində hökmdarın gücünün məhdudiyyəti, insan təbiətinin qaranlıq tərəfləri ilə qarşılaşması vacib bir mövzuya çevrilir.

Cavidin dramlarında isə hökmdar, daha çox mücərrəd bir ideya olaraq təsvir edilir. Onun əsərlərində lider, daha çox daxili və mənəvi bir axtarışa çıxır, dünyəvi hakimiyyətin sərhədlərini aşan bir mənəvi yüksəlişə doğru irəliləyir. Hüseyn Cavidin hökmdarları, sosial və siyasi təhlillərin əksinə, daha çox insanın ruhani inkişafını və özünü tapma mübarizəsini simvollaşdırır.

Abdülhak Həmit Tarhan və Hüseyn Cavidin dramlarında hökmdar obrazları, onların sosial və fəlsəfi dünyagörüşlərini əks etdirir. Tarhanın hökmdarları, zəiflik və mübarizə içindəki insanları simvolizə edərkən, Cavidin dramlarında hökmdar daha çox mənəvi və fəlsəfi axtarışların təmsilçisidir. Hər iki dramaturq, hökmdar obrazları vasitəsilə insan təbiətini, sosial ədalətsizliyi və idarəetmə filosofiyasını dərin bir şəkildə təhlil edirlər.

Hər iki dramda hökmdar obrazı, güc və hakimiyyətin yalnız xarici təsirini deyil, həm də daxili təsirlərini, insanlıq hisslərini və əxlaq dilemmasını təmsil edir. Bu əsərlərdə hökmdar yalnız dövlətin lideri deyil, həm də cəmiyyətin əxlaqi və psixoloji vəziyyətini əks etdirən bir fiqurdur. Abdülhak Həmit Tarhanın dramlarında hökmdar obrazları, dövrünün sosial və mənəvi problemlərini və insanın daxili dünyasını təhlil edərək, oxuculara güc və liderlik barədə dərinlən düşünmək üçün imkan yaradır.

Bibliografiya:

1. Tarhan, A. H. (1992). Tarık ve İbn Musa. İstanbul: Düşün Yayıncılık.
2. Cavid, H. (1971). Topal Teymur. Bakı: Azərənşr.
3. Rıza, İ. (2005). Abdülhak Həmit Tarhan'ın Drama Eserlerinde İktidar ve İnsanın Yeri. İstanbul: Akademik Yayıncılık.
4. Məmmədov, T. (2006). Hüseyn Cavidin Dramlarında Hökmdar Obrazları. Bakı: Elm və Təhsil.
5. İsmayılov, R. (2013). Hüseyn Cavid və Azərbaycan Dramı. Bakı: Azərənşr.
6. Əliyev, M. (2010). Hüseyn Cavidin Dramlarında Fəlsəfi və İdeoloji Mövzular. Bakı: Maarif Nəşriyyatı
7. Cavid, H. (1972). Səyavuş. Bakı: Azərənşr.

UDC 811.512.161'373.45

Z KUŞAĞININ SIKLIKLA KULLANDIĞI BAZI KELİMELELER ÜZERİNE**Yusuf Sinan Oğraş**

Doktora Öğrencisi

Bursa Uludağ Üniversitesi

Bursa, Türkiye Cumhuriyeti

e-mail:yusufsinan_22@hotmail.com

orcid id: 0009-0009-4761-0723

Abstract. Generation is a term that is used to describe people born in the same period who share similar feelings, thoughts and life perspectives. Various definitions and classifications have been made for the term “generation.” In Turkey, generations are generally categorized into five groups: the Silent Generation, the Baby Boomer Generation, Generation X, Generation Y and Generation Z. Each generation shows certain differences compared to the one before it. One of these differences is the usage of language. Language is the primary element of communication, enabling understanding among people. Throughout history, languages have influenced each other and exchanged words. Recently, many words from Western languages have entered the Turkish language. This situation, strongly influenced by social media and internet usage, is particularly prominent among individuals in Generation Z. In our study, we aimed to identify the Western language words frequently used by individuals in Generation Z. Additionally, we observed that people in this generation often abbreviate certain words, use them in different ways and assign them new meanings. The study also includes suggestions on what can be done to prevent this situation from negatively on affecting our language.

Keywords: Generation Z, Turkish, Language, Word.

Giriş. Kuşak sözcüğü Türk Dil Kurumu tarafından yaklaşık yirmi beş, otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği; göbek, nesil, batın, jenerasyon ve yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişiler topluluğu biçiminde tanımlanmıştır.²⁰ Günümüzde kuşak kelimesi yerine jenerasyon ve nesil kelimeleri de sıklıkla kullanılmaktadır. Kuşaklar ile ilgili çalışmalar 19. yüzyıldan itibaren yapılmaya başlanmıştır. Konuyla ilgili ilk çalışmayı Auguste Comte yapmıştır. Kuşakların tasnifiyle ilgili farklı görüşler olsa da Türkiye’deki kuşaklar, genel olarak 5 ayrı dönemde ele alınmıştır. Bunlar:

1900-1945 arası Sessiz Kuşak

1946-1964 arası Bebek Patlaması Kuşağı

1965-1979 arası X Kuşağı

1980-1999 arası Y Kuşağı

2000- ... Z Kuşağı’dır [3, s.129-130].

Z kuşağı 2000 yılından başlayıp içinde bulunduğumuz dönemi de içine alan kuşak olarak kabul görür. Bu kuşakta günümüzde ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri yer almaktadır. Z kuşağı; internet kuşağı ya da kristal kuşak olarak da bilinir. Bu kuşaktaki bireyler diğer kuşaktakilere göre bilgiyi daha çabuk özümseyen, teknoloji ile doğan, teknolojiye hâkim, işbirlikçi, bilgisayarı kitaba tercih eden, dışarıda fazla vakit geçirmeyen, sosyalleşmeyi sanal ortamlarda arayan, yalnız yaşamayı tercih eden kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar [11, s.16]. Her kuşak farklı özelliklere, düşüncelere ve yaşayışlara sahiptir. Kuşaklar arasında var olan bu farklılıklar, o kuşakların kendi içinde oluşturduğu ortak bir duygu, düşünce ve felsefenin ürünüdür. Bu bağlamda kuşaklar arasında birtakım farklılıkların olması kaçınılmazdır. Bu durum, kuşaklar arasında bazı sorunlara yol

açmaktadır. Bu sorunların başında doğru ve etkili iletişim kuramama sıkıntısı gelmektedir. Dilin farklı kullanımı, kuşaklar arasındaki sorunların temel sebebidir.

Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir [4, s.9]. Diller, her kavmin kendi yapısına göre şekillendirdiği özel anlaşma sistemleridir [10, s.57]. İnsanların anlaşmasını, günlük hayatın sağlıklı bir biçimde yürümesini sağlayan en önemli araç dildir. Dilin kullanımı zamana ve zemine göre bazı farklılıklar gösterebilir. Dil, bir ulusun kültür aynasıdır. Toplumunu ulus yapan en önemli unsurdur. Bireyleri birbirine bağlayan dil, kuşaktan kuşağa aktarılacak geleceğe taşınır [2, s.13]. Bu aktarım sürecinde milletler, diğer ulusların dilleriyle de etkileşim içinde olabilirler. Böylece diller, başka dillerle çeşitli sözcük alışverişinde bulunur, söz varlıklarını artırıp zenginleştirebilir. Bazen bu etkileşim farklı sebeplerle tek yönlü bir biçimde de gerçekleşebilir. Bunun neticesinde bazı diller, diğer dillerin etkisi altında kalıp fakirleşebilir hatta yok olabilir. Günümüzde birçok dil, İngilizcenin tesiri altındadır. Bu baskıyı hisseden dillerden biri de Türkçedir. Son yıllarda Z kuşağındaki bireylerin aralarında kurdukları iletişimde yabancı kelimeleri sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Z kuşağındaki bireylerin kullandıkları yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanmayı tercih etmemeleri dilimiz açısından önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Yöntem

Çalışma kapsamında öncelikle konuyla ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiş, Z kuşağı ile ilgili yapılmış akademik çalışmalar incelenmiştir. Z kuşağında yer alan kişilerle bireysel ve toplu görüşmeler gerçekleştirilmiş ve Z Kuşağındaki bireylere yönelik gözlemler yapılmıştır. Çalışmada belirlenen yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıkları verilirken ilgili kelimenin kullanılan tüm anlamlarına yer verilmemiş; en çok kullanılan, yaygın anlamları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Z kuşağındaki bireyler, kendilerinden önceki kuşaklardan farklı olarak teknolojinin ve iletişimin geliştiği bir dönemin temsilcileridir. Teknolojik alandaki hızlı gelişim ve değişim insan yaşamında birçok şeyi değiştirmiştir. Bu sürecin birey ve toplum üzerinde olumlu ve olumsuz yansımaları olmuştur. Dünyayı takip etmenin daha kolay olduğu bu dönemde bazı bireyler özellikle Batılı ulusların dillerinden etkilenmişlerdir. Bu durumun yansıması Z kuşağının dil kullanımında kendini açıkça göstermektedir. Fransızca bir terim olan jargon, aynı meslek ve topluluktaki insanların ortak dilden ayrı olarak kullandıkları özel dil ve söz dağarcığıdır [6, s.245]. Z kuşağındaki bireyler de genellikle kendileriyle aynı kuşakta yer alan kişilerle anlaşabilecekleri özel bir konuşma dili oluşturmuşlardır. Z kuşağı jargonu olarak da ifade edilebilecek bu durum dilimize zarar verme ihtimalini taşımakta ve özellikle İngilizcenin dilimize olan etkisini artırmaktadır. Z kuşağıyla beraber dilimizde kullanılmaya başlanan bazı kelimeler şu yapıdadır (Yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıkları www.tureng.com.tr ve www.dictionary.cambridge.gov.tr adreslerinden alınmıştır.):

1) Yabancı dillerden doğrudan alınan kelimeler

Bu başlık altında yer alan kelimeler, Türkçeye Batı kökenli dillerden özellikle İngilizceden girmiş sözcüklerdir. Bu sözcükler, bireylerin kendilerini farklı biçimde ifade etme isteği, özenme ve sosyal medya uygulamalarının günlük hayata yansıması neticesinde karşımıza çıkmıştır. Bu kelimelerin dile yerleşip yerleşmeyeceği zaman içerisinde belli olacak bir durumdur. Ancak kullanılan sosyal medya uygulamalarının zamanla değişmesi ve güncelliğini yitirmesi bu sözcüklerden bazılarının kullanılmayıp unutulmasına yol açabilir. Yabancı dillerden alınıp Z kuşağındaki bireylerce sıklıkla kullanılan sözcükler şunlardır:

Sözcük	Sözlük Anlamı	Z Kuşağındaki Kullanımı
Cringe	Utanmak, korkuyla kaçmak, korkuyla eğilmek, başkasının adına utanmak	Utanç verici hareketler, başkasının adına utanmak
Crush	Ezmek, izdiham, aşk, hoşlanmak, hoşlandığın kişi	Hoşlandığın kişi
Overthink	Fazla düşünmek, çok düşünmek	Aşırı düşünmek, hayatı sorgulamak

Date	Tarih, buluşmak, randevuya çıkmak	Buluşmak
Lovebombing	Aşk bombası, aşırı sevgi	Aşırı sevgi göstermek
Pick me	Beni seç	Hemcinsini aşağılayarak ilgi çekmeye yönelik davranışlar
Red flag	Tehlike işareti, kırmızı bayrak, bir kişinin olumsuz özelliği(argo)	Hoşlanılmayan davranışlar
Green flag	Yeşil bayrak, bir kişinin olumlu özelliği (argo)	Hoşlanılan davranışlar
Boomer	Moruk (argo)	Z kuşağı dışında kalan kişiler
Gaslighting	Gerçeklerden koparma, manipüle etme	Manipüle etmek

2) Yabancı dillerden alınan ve sonuna Türkçe ek ya da yardımcı fiil/fiil getirilen kelimeler

Bu gruptaki kelimeler, Batı kökenli dillerden dilimize geçen kelimelere getirilen isimden fiil yapan +IA ekini, bir yardımcı fiili veya fiili olarak kelime grubu oluşturan bir yapıda karşımıza çıkmaktadır.

Sözcük	Sözlük Anlamı	Z Kuşağının Kullanımı
Ghostlamak	Ruh, hayalet, başkasının adın utanmak, yok saymak(argo)	Görmezden gelmek, umursamamak, yok saymak, ilgiyi kesmek
Shiplemek	Göndermek, birbirlerine yakıştırmak	Eşleştirmek, yakıştırmak
Trollemek	Aramak, kandırmak	Kandırmak, oyuna getirmek
Likelamak	Beğenmek	Beğenmek
Vibe almak	His, ortam	Hissetmek, izlenime sahip olmak
Spoiler vermek	Sürpriz bozan, rakibini yenen	İpucu vermek
Change etmek	Değiş tokuş, değişim	Değiştirmek
Ss almak	Ekran görüntüsü almak	Ekran görüntüsü almak
Manifestlemek	Açıkça göstermek, dışa vurmak	Kişinin düşündüğü veya inandığı bir şeyin gerçekleşmesi
Stalklamak	Peşini bırakmamak, birinin yaptıklarını sinsice takip etmek	Gizli gizli takip etmek, kontrol etmek
Random atmak	Rastgele, tesadüfi	Bütün harflere rastgele basmak, gülmek

3) Türkçe kelimelerin kısaltılarak kullanıldığı veya bir kelimenin birden fazla duyguyu, durumu karşıladığı kelimeler

Dilimizde kısaltmalar; kuruluş, ülke, kitap, dergi, ünvan, yön adları ve ölçü birimlerinin yazımında kullanılmaktadır. Z kuşağındaki bireyler ise standart dilde kullanılan kısaltmalar dışında kendilerine has kısaltmalar oluşturmuşlardır. Bu kısaltmalar, bazı kelimelerin ilk üç sesini kullanarak veya bazı kelimelerin sonuna “o” sesini getirerek yapılır. Bu bağlamda Z kuşağının kısaltarak kullandığı kelimeler şunlardır:

Sözcükler	Z kuşağındaki Kullanımı
Mükemmel	Mük
Günaydın	Güno
Canım	Cano
Yeter	Yeto
Aşkım	Aško

Z kuşağının dil kullanımında dikkat çeken bir diğer unsur da aynı kelimeyi farklı durum ve duygularda kullanmaktır. Özellikle “şaka mı” ifadesi bu başlık altında dikkat çekmektedir. Bu ifadenin Z kuşağında kullanımı oldukça geniştir. Zira Z kuşağındaki bireyler “şaka mı” ifadesini karşılaştıkları bir olaya inanamadıklarında, bir şeyin gerçekliğini sorguladıklarında ve beklenenden, umulandan çok daha iyi bir sonuç aldıklarında kullanmaktadırlar.

Sonuç ve Öneriler

Kuşaklar; belirli bir tarih aralığında dünyaya gelmiş, benzer duygu, düşünce ve felsefeye sahip bireyleri ifade etmek amacıyla kullanılan bir terimdir. Ülkemizde 2000 yılından sonra doğanlar Z kuşağı bireyi olarak ifade edilir. Teknolojinin geliştiği, iletişimin daha hızlı ve kolay olduğu bir devirde dünyaya gelen bu nesil, kendine has kimi özelliklere sahiptir. Bu kuşağı, diğer kuşaklardan ayrılan özelliklerinden biri, dili nasıl ve ne şekilde kullandıklarıdır. Onların kullandıkları dil, Z kuşağı jargonu olarak ifade edilebilir. Bu kuşaktaki bireyler, kendilerini yabancı sözcüklerle ifade etme eğilimindedirler. Ancak onlar, bu sözcüklerin önemli bir kısmını yabancı dildeki anlamıyla kullanmakta, bu kelimelere yeni bir anlam yüklememektedirler. Z kuşağı “change, red flag, green flag, date” gibi Batı kökenli kelimeleri konuşma dilinde doğrudan alıntılayarak kullanmakta ya da yabancı kökenli kelimelere +IA isimden fiil yapma ekini veya etmek, vermek, almak gibi bazı fiil/yardımcı fiiller getirmektedirler. Bunun yanı sıra “mük. aşko, cano, gülo, yeto” gibi kelime kısaltmaları yaparak konuşmayı ve farklı durumlara aynı sözcükle tepki vermeyi tercih etmektedirler. Z kuşağının kullandığı yabancı kökenli kelimelerin Türkçe karşılıkları mevcuttur. Bu sebeple dilimize yavaş yavaş yerleşmeye başlayan bu sözcüklerin yerine Türkçe kelimeler tercih edilmelidir. Bu bağlamda “date” yerine buluşma, “vibe almak” yerine hissetmek, “spoiler vermek” yerine ipucu vermek, “ghostlamak” yerine umursamamak gibi ifadeler kullanılabilir. Z kuşağının kullandığı “güno, vibe almak, ghostlamak, cringe” gibi kelimeler, Y kuşağındaki bazı bireyler tarafından da kullanılmaktadır. Z kuşağıyla dilimize giren sözcüklere, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarında da yer verilmeye başlanmıştır.

Z kuşağıyla tanıdığımız sözcüklerin Türkçeye zarar vermemesi için birtakım önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda Z kuşağındaki bireylerin Türkçe kelime kullanımlarını artırmaya yönelik bazı çalışmalar yapılmalıdır. Bu kuşaktaki bireylerin önemli bir kısmı ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılan bu bireylerin kelime dağarcığı geliştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ders kitaplarında Z kuşağının kullandığı sözcüklere dair herhangi bir etkinlik bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ortaokul Türkçe ve lise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında Z kuşağındaki bireylerin sıklıkla kullandığı yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını kavratmaya yönelik etkinliklere yer verilebilir. Milli Eğitim Bakanlığınca son yıllarda ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulanan “Dilimizin Zenginlikleri” projesi eylem planı kapsamında Z kuşağındaki bireylerde dil ve Türkçe hassasiyetini artırmaya yönelik kompozisyon yazma, tasarım yapma, slogan oluşturma, drama ve afiş hazırlama gibi çeşitli faaliyetler yapılabilir. Böylece bu bireylerde dilimize dair bir farkındalık oluşturulabilir. Z kuşağının sıklıkla kullandığı yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarına yönelik ilgili kurumlar görsel, işitsel ve sosyal medyada paylaşımlar yaparak konunun geniş kitlelere ulaşmasını sağlayabilirler.

Bibliyografiya:

1. Akduman, G. ve Hatipoğlu, Z. [2021]. Kim B Z Kuşağı? International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries, 5(9), 203-226.
2. Aksan, D. [2007]. Her Yönüyle Dil Ana Hatlarıyla Dilbilim, TDK Yayınları, Ankara.
3. Altınbay, M. ve Bıçak, N. [2018]. Türkçe Eğitimi Derslerinde “Z Kuşağı” Bireylerine Uygun Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Kullanımı, Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks. 10(1), 127-142.
4. Banguoğlu, T. [2007]. Türkçenin Grameri, TDK Yayınları, Ankara.
5. Çokol, E. [2020]. Kuşak Çatışmaları Ekseninde Z kuşağının Dili, International Journal of Languages Education and Teaching, 8(2), 404-419.
6. Eren, H. [2020]. Eren Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü (ETDES) (Haz. Şükrü Haluk Akalın), TDK Yayınları, Ankara.
7. Ergin, M. [2006]. Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yayınları, İstanbul.
8. Karaoğan, A. [2019]. Z Kuşağı ve Öğretmenlik Mesleği, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 9-41.
9. Kaya, A. [2022]. Z Kuşağıyla Birlikte Dijitalleşen Dil Üzerine Bir İnceleme, 6. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, Muğla.
10. Korkmaz, Z. [2022]. Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi, TDK Yayınları, Ankara.
11. Öz, Ü. [2015]. XYZ Kuşaklarının Özellikleri ve Y Kuşağının Örgütsel Bağlılık Düzeyi Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
12. Şenyuva, E., Ertüzün, F., Turhan, K., Demir, N. [2017]. Türk Diline İlişkin Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Türkçe Bilinci: Kuşaklararası Karşılaştırma. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 6(3), 1384-1397.
13. www.dictionary.cambridge.org.tr
14. www.tureng.com.tr
15. www.sozluk.gov.tr

Section 6.3. Romanian philology and applied linguistics
Sektiya 6.3. Rumin filologiyasi hem uyqulama lingvistika
Secțiunea 6.3. Filologie română și lingvistică aplicată
Секция 6.3. Румынская филология и прикладная лингвистика

CZU 821.135.09

PLĂCEREA DE RISC – PLĂCEREA DE SACRIFICIU
PE SCALA INTERPRETATIVĂ A HARULUI EMINESCIAN
(175 - ani de la nașterea Marelui Clasic)

Botezatu Liuba

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat, Comrat, R.M.
e-mail: liuba.botezatu@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-2016-8965

Abstract. The present material constitutes a synthesis of the specificity of Eminescu's interpretative grace, undertaken on the strength of the attitudes of the masters in the field, in reference to various information sources, (175 years since the birth of the Great Classic) trying to justify, on the merit of the entire nation, the truth of Eminescu - national and universal poet, in the sense of the prominence of the creative self in the hypostasis of the availability of a special professional culture - the philologocentric culture "3-to-3 in 3": manager, author, receiver. From this perspective of respecting the exercisive triptych (manager-author, receiver), the references of vigor, following a surprisingly surprising logic, with more or less natural perceptive-exercisive, together, bearing an esoteric - exhaustive character; the conclusion/conclusions of rigor, returning to/returning to those initiated directly in argumentative competence.

Key words: Eminescu's grace, THI-DOR, national myth, authentic-universal, esoteric-exhaustive.

Extenso

„Sinteza reprezintă la noi o contopire... „un dor nou” o zonă despre creație și frumos”

/Constantin Noica

„... Nici în școală nu există un veritabil cult Eminescu. Puțini profesori știu să-l facă accesibil pe scriitor...” /Theodor Codreanu

„ Chiar acum când ninge în Moldova/ veste ne-a sosit din Cernăuți/ că de – acolo Eminescu tânăr a pornit spre Chișinău desculț”... /Nicolae Dabija [10,p.1]

N.B! Referințele în cauză, de neocolit, se alătură teoriei paradoxurilor-teorie a creativității, care, în sens sintetizator unanim, se poziționează pe constructiv - realizativ./L.B.

Crezul regretatului poet Nicolae Dabija (al nostru-al tuturor) vine să confirme, pe bune, adevărul premărgător al realității trăite de noi ... precum că la Chișinău, cu mult drag și cu mult Dor de Țară, în aulele studențești (anii șaptezeci-optzeci încoace) s-a vorbit, s-a interpretat, se interpretează cu har revelator Cuvântul - EMINESCU. Aceasta, mai ales, datorindu-se multadmiraților profesori universitari: Nicolae Osadenco, Eliza Botezatu, Timofei Melnic, Nicolae Matcaș, Mihai Cimpoi, Timofei Roșca... și lista mai poate continua cu numele și în numele celor care

o făceau și, care o mai fac, chiar și cu riscul de a-și pierde, de a-și fi pierdut (altă dată) acea mare și sfântă datorie pe care o aveau și o mai au prin urmașii care vin-revin...

Ca drept urmare, Cununa de Glorie, pe care astăzi cu cinste trebuie să o purtăm, este cea a sedimentării/exersării în factum - recent a Tehnicii Harului Interpretativ/THI-DOR spre care dintotdeauna au tins (de prin încoștient - conștient) înaintașii noștri. Menționăm că chiar de la începuturi primul dintre promotorii tezaurului nostru cultural (cu toată teama de risc, în numele dragului de sacrificiu hristoșeic) este a fost și va fi (la noi) Marele Clasic - Mihai Eminescu. Acesta este adevărul pe care îl descoperim prin cunoașterea detaliată a vieții și activității Marelui Poet cu provocări în fenomenalul reversului celor trăite emfatic în Glossă: „Și de-asupra tuturor se va ridica vre-un mititel, nu slăvindu-te pe tine, ci lustruindu-se pe el.” în prevalență profesionist capitolativă Eminescu – revizor școlar. Ca drept urmare, a implementării/experimentării complinirii imenselor noastre doruri ale trăirilor în autentic-universal Eminescian, astăzi la început de secol XXI, iată, ni se deschid acele orizonturi multrâvnite în actum performativ: THI-DOR. Or, la momentul oportun- 175 ani de la nașterea Marelui Clasic, această intervenție trebuie să ne servească drept dovadă a marilor compliniri prefațate în titlul acestei comunicări: Plăcerea de risc – plăcerea de sacrificiu pe scala interpretativă a harului Eminescian.

În sens viitorologic provocativ potrivite sunt aici observațiile expertului român Gh.Munteanu:„...Marii gânditori au pledat statornic pentru asimilarea organică a eminescialismului, ca temei al ființei noastre. Invoc aici cuvintele lui Simion Mehedinți, fiindcă ele mi se par foarte potrivite pentru starea actuală a României: „Cum a purtat Eminescu în sufletul său durerea românilor din toate timpurile și din toate țările românești n-a mai purtat-o nimeni. Numai urmând învățăturile lui, mai pot afla urmașii calea mântuirii din prăpastia în care am căzut...” De aceea, luând atitudine împotriva „demitizanților” improvizați, de ultimă oră, același expert Gheorghe Munteanu mai scria:„idolatrizarea celui de la care am moștenit Scrisorile, Luceafărul, Doina, Glossă, e singurul „cult” căruia eu unul nu-i descopăr nici o prihană” [8]. Așa se explică de ce în 1992 cunoscutul eminescolog parafraza celebrul Zুরুk zu Kant! prin Înapoi la Eminescu! [ibid., p.281]. Acest cult, bazat pe o profundă cunoaștere a operei eminesciene, nu poate fi confundat cu diverse festivisme de ocazie, când se pronunță fraze sforăitoare („Nu slăvindu-te pe tine... lustruindu-se pe el/Sub a numelui tău umbră.”-Scrisoarea I).

Nici în școală nu există un veritabil cult Eminescu. Puțini profesori știu să-l facă accesibil pe scriitor... Nu Eminescu e vinovat dacă nu-i mai spune nimic lui Cristian Preda, bunăoară, ci o anumită inaptitudine culturală care amenință cu lichidarea ființei europene. Altminteri, un poet basarabean pătruns de duhul curat al eminescialismului, Nicolae Dabija, contrazice, profeția lui T. Maiorescu relativ la influența ce o va avea poetul în secolul al XX-lea. E adevărat, poetul a marcat pe marii gânditori și scriitori ai secolului, dar n-a devenit mit național, fiindcă n-a modelat din temelii viața politică, socială și morală, grație clivajului dintre „pătura suspusă” și națiunea profundă. În consecință, spune Nicolae Dabija într-un editorial, secolul al XX-lea e mai degrabă eroilor lui Caragiale, decât lui Eminescu.” (Literatura și Arta. Chișinău, nr.3,1999).

Concluzând, se poate vorbi în România modernă de un pseudo-cult Eminescu. Perpessicius l-a numit ca atare încă dintre cele două războaie mondiale, când constata că oficialitățile nu găseau fonduri nici măcar pentru o statuie a poetului. Se întreba cu ironie Perpessicius: „Nu sunt, oare, acestea, semnele celui mai autentic cult – Eminescu?” (Perpessicius. Eminesciana. Junimea, Iași, 1983, p.443), în Theodor Codreanu [7].

Sfatul eminescian este bine înțeles unul al cultului poematificat sofisticat, plin de învățăminte,

prin esență: „Nu spera când vezi mișei /La izbândă făcând punte, /Te-or întrece nătărăii/De-ai fi cu stea în frunte, /Teamă n-ai, căta-vor iarăși/Între dânșii să se plece;/Nu te prinde lor tovarăș; Ce e val, ca valul trece”.(Glossă), aceasta este dovada pentru care ne dăm seama și noi că Prin urmare, „Eminescu nu s-a născut din neant, el a fost sublimarea unei trăiri milenare unice și irepetabile, a acelei înfățișări anume în fața lui Dumnezeu care, în altă parte decât aici, la Dunăre, Carpați și Marea Neagră, nu ar fi fost posibilă. Dacă-l rupi pe Eminescu de poporul său, îl rupi de propria lui esență. Eminescu suntem noi. „Dacă poporul nostru dispare de pe lume și rămâne o carte a lui Eminescu, lumea va ști cine au fost românii”, scria Mircea Eliade. Eminescu este expresia cea mai cuprinzătoare a spiritului românesc, de aceea, în mare parte, este intraductibil. Ca și prietenul lui Ion Creangă. Cei doi poetul și povestitorul, primul, făuritorul limbii literare, cel de al doilea, corifeul limbii vii a poporului de rând, au împărțit aceeași jumătate de veac, al XIX-lea, tocmai pentru că nimic în viața acestei nații nu este întâmplător, după cum nu este întâmplător că provincia românească în care au văzut cei doi lumina zilei a fost Moldova”, sunt recente mărturisiri ale lui Viorel Dinescu [ibid.10, p. 4].

„Gândirea lui Eminescu este esențialmente aforistică..., atenționează academicianul Mihai Cimpoi, fondator al Congresului Internațional al Eminescologilor. Aforismul eminescian este liric prin excelență, care se percepe ușor, fiind întemeiat pe vraja și magia cuvântului (așa cum apare, precum stabilea Blaga, în descântec), dar nu-i este străină și construcția sofisticată, fondată pe speculația metafizică, pe afirmația axiomatică sau auristică (în intenția de a exprima adevărul-concept-cheie al artei sale poetice), pe paradox, antifrază, surpriză (finală), asemenea poantei din epigramă, pe stilul retoric (virulent ironic sau însuflețit ditrambic).” Una din stratagemile po(i)eticii aforismului eminescian este adresarea către Celălalt, atragerea acestuia în dispută (obsesie nietzscheană) care determină caracterul său dialogic [10, p.4].

Ca drept ecou la cele constatate mai sus de Teodor Codreanu, Nici în școală nu există un veritabil cult Eminescu. “[7]. Venim cu motivațiile noastre preocupăionale PAG/Principiu Axiologic Global, la formarea unei culturii filologocentrice de performanță la studenții de la Catedra de Filologie Română. Acolo, unde educația demarează sub semnul calității kantiene „Tot ce se cunoaște vine dinspre simțuri; cunoașterea trebuie să constea din judecăți universale și experiență sensibilă.”, prin urmare, a ține la îndemână poveștea eminesciană: Tu te îndeamnă și socoate... Din această perspectivă la orele de pregătire profesională în format curricular multiplu, ne centram pe cinci metode evolutiv–autoevaluative:

MA_t. - metoda atitudinală în prefigurarea luărilor de atitudine ale actanților în exercițiu: interpretare gramaticală–interpretare psiho-pedagogică în posesia TGM.

MTI - metoda teoriilor implicite/teoriei mulțimilor: TIM-TGM, favorabilă la identificarea stereotipurilor soluționării pe nou a diverselor situații-problemă în context exersiv.

MAD - metoda autoîncurajării devenirii în prezumția PAD/principiul autoeficientizării devenirii în conformitatea teoriei mulțimilor: TGM-TIM.

MEExt. - metoda evaluatorilor externi favorizează conștientizarea avantajelor creativității, doar acei oameni îl pot avea, care se confruntă cu ea, în dependență de aptitudinile exersive TIM.

MA_{pt}. - metoda aptitudinală în permanența THI/Tehnicii Harului Interpretativ – DOR, garantează multipla eficacitate exercitativă în cadrul cursului de didactica a textului literar - de didactică a specialității, vizavi de evidența prestigiului preaplinului autenticitar în speță identitară triptică: I. THI – DOR, modeling al permanenței autenticului reprezentativ II. THI – DOR, modeling al permanenței unicumului exersiv. III. THI – DOR - modelling al permanenței cifrului interpretativ

(A se vedea Suporturi Acționale Strategice N. I-9.THI-DOR „3-la-3 în 3”, Liuba Botezatu Academia edu.independent).

Operația în întregime urmează antrenării, centrării pe coraportalitatea celor două presupoziii ale etic-esteticului filologocentric: artă a educației/artă pedagogică - artă a cuvântului/artă poetică, versus transcenderea TMSC/MVPF „6-la-6”- MECA/Metodologia Evidenței Complinerilor Axiologice în TMGC/ Teoria și Metodologia Generală a Creativității –PLS/Principiul Lăuntrului Suvean-PAG/Principiul Axiologiei Globale.[1;3]. Or, acesta este adevărul pe care insistăm să-l promovăm la orele de studiu academic profesional, prin a dovedi că criteriul prim de estimare a produsului creativ în toate cazurile autoreglativ-apreciative este Iubirea, rezonată de THI-Dor în tot formatul plăcerii cui ne are. Prin urmare, după Amabile,1982, p.1001: „o reacție sau un produs este creativ, atunci când observatorii avizați stabilesc în mod independent acest lucru.” Din această perspectivă, venim cu sinteza că capacitatea de produs creativ poate fi atribuită doar celui care disponibilizează evident de posibilitatea de a inspira noi angajări productive.

- Spre ce rezonanțe factologice îndeamnă titulativul prezentului material și cum o facem pentru a manifesta un anumit har predictiv alegerii căii marelui adevăr?

- Dinspre autentic înspre universal, îndeamnă poeta Leonida Lari în poemul „La sat” :„Căderea surdă-a ploii și chipul tău în gând//Un râu de libertate sub lună delirând//Și dura nostalgie ce-aproape m-a învins/în casa părintească, lângă un foc aprins//... Miros de nuc pătrunde prin larg deschisul geam/Nu port cuiva vre-o pică și mahne mici nu am://Iar chipul tău, iubite;ce-n gând atât l-am dus/Cum cumpăna săltase, cum se abătuse-n sus.//Pe semne așa e datul, nu zece înțelepți,/Ci greutatea noastră, doar ea ne ține drepti...

Ca apoi întreaga plinătate de gând în prezumție imagistică multiplă (metonimii, comparații, epitete metaforice - confesiune lirică) în partea a doua a poemului datumului dat, prin excelentă înzestrare, să scoată în evidență invocația retorică: „Stăpânitor de umbre și lumini te chem cu vocea lumânării... ”. Și tot așa eminescian vibrând – trăind și nemurind, în anturajul imagistic al poetei îndrăznim a spune că în tot conținutul paradoxalei evocării de lumini și umbre, ne regăsim pe deplin în ipostaza sinelui rezonant de o perfectă angajare parabolică.

Luările de atitudine, la nivel managerial - filologocentric subiectul gramatical al enunțului versificat – subiectul calității (întregii opere), survin succesiv pe motivul poziționării pe scoaterea în evidență a metodei teoriilor implicite/ metodei teoriei mulțimilor, aflată în acel parabolic exersiv: TIM/Teoria Inteligențelor Multiple – TGM/Teoria Grațiilor Multiple, operație prin care survine adecvat MAD/Metoda Autoîncurajării Devenirii în prezumția coordonativă a principiului autoeficientizării devenirii/PAD din formatul introductiv al poemului cu pricina: „Pe semne așa e datul, nu zece înțelepți/ci greutatea noastră, doar ea ne ține drepti”; pentru a reveni efectiv în partea a treia a aceluiași poem „La sat”- „Poetul în trecere”: „Ca într-o oglindă ochii tăi vechi se lasă grei/De după dâșii alții apar, dar tot ai tăi/Și mâna-ți obosită se lasă grea și ea, de după dâșii alți apar – tot a ta//. Un altul tu ce saltă din tine, și, mirat, /Încearcă să pășească la fel cum ai călcat/ Dar e cu neputință: ușor e prea... stingher/El pare-o lumânare între pământ și cer...”, „O dată, încă-o dată, de multe, multe ori/ Ce strâmt îți pare locul știut de-adineaori! ”

MApt/Metoda Aptitudinală este metoda depunerii efortului multiplicativ la rezonanța efectivă a aceleiași THI/DOR - motiv de evidență a măiestriei harului interpretativ în toată plinătatea plăcerii de transcendere a eului liric ordinar în unul - fenomenal.

Transcendenderea eului liric al lumii teluricului paradoxal: umbre și lumini în lumea vibrantă a spațiului ancestral face ca operația reîntoarcere – înălțare să se amplifice christic binevenit într-un

echilibru dinamic - realizativ: iradiere-exersare; formare-reformare, revelare-creare...

Pe când întregul ansamblu conținutal-configurativ al primelor două catrene recheamă lumea metafizicului în pervers – revers, contaminare a fatic-emfaticului persoanei I cu cel al persoanelor a II-a și a III-a, de la condiționalul prezent al contemplativului prezumtiv: „Și , de-aș mișca un deget sau de-aș striga mai tare/ar fi o picătură în toată această mare...”, trimitere prin analitic-exersiv spre structural-formativ: subiectul gramatical - subiectul calității, demonstrând eficiența plinătății de sens a unei fraze mixte în actum cosubordonativ: „și nu mă mir că-n față-mi apari...ți-e palid chipul,/Privești în colț clepsidra ce-și scutură nisipul;/ cum fuge timpul galben și vine timpul verde,/Cum spațiul înghite, însă nimic nu pierde”; un singur verb, verbul prezentului indicativ – a privi - privești/privesc, aflat în atitudinalul – atributiv al persoanei a doua în centrare pe ce și cum le angajează pe toate în echivocul prezumtiv al acelorași persoane întâi, doi și trei. Astfel că întreaga pendulație a versurilor să intervină efectului subiectului calității situat între ce-ul direct complementiv și cum-ul circumstanțialului cauzal-modulativ pentru a înțelege atât din punct de vedere tehnico-gramatical cât și paideico – managerial rostuirea principiului logico – semantic și funcțional în conformitatea complenitivă a Metodologiei Vehiculării Potențelor Formative/MVPF „6-la-6” cu permanența genetic-intuitivă a THI-DOR „3-la-3 în 3”: manager - autor – receptor [11].

Așa se face că la modul prevalenței condiționalului prezent, adversul spontanizant al sinelui creativ-procreativ să transcendeze efectiv în condițional trecut, prevestind elocventa viitorului formei I și II la fervoarea unei responsabilități civice onorabile: plăcerea de a lăsa moștenire. Or asta vrea să ne spună subiectul calității Leonida Lari în cel de al patrulea catren: „Ai încerca să sfășii tristețea care sapă/Un idol și o groapă, un idol-și o groapă,/Dar vei pleca îndată și cine să răspundă/Că - ai stat aici o clipă și-ai scris ceva pe-o frunză”.

Predominarea printre noi a unui poem al nemuririi, precum cel al Leonidei Lari „La sat”, demonstrează că poeta și-a dorit, de prin genune, să se afle în spațiul fervent al revenirii în: eminescian..., blagian, vierean, dabijian cu nemuritorul nostru arsenal moștenitor: „Luceafărul, Sara pe deal”, „Veșnicia s-a născut la sat”, „Graiul”- Copile, îți las drept moștenie ...”, „Cât trăim pe acest pământ...” pentru ca prin sinteză să enunțe: „Și pe inele într-una revenind/Noi alungăm iluzia de bine,/Cum fructele sămânța apărând,/Aruncă floarea toată de pe sine.”

Este de invidiat puterea provocatorie a versului replicativ al Marelui nostru Clasic Mihai Eminescu în poemul „Luceafărul”: „Trăind în cercul vostru strâmt, norocul vă petrece/ Ci eu în lumea mea mă simt nemuritor și rece. ”

Este de menționat și că preț cam de vre-o sută de ani și ceva, în școlile noastre, la capitolul cunoașterii poeziei lui Eminescu, învățam doar că Luceafărul este un poem al nepotrivirii iubirii dintre doi tineri. Astăzi la început de secol XXI, perspectivele înțelegerii întregului mesaj al acestui teluric-terestru poem admirativ, sunt din cele ale aprofundării puterii de rezistență a sinelui și a celui de alături pe treptele urcării în biblic identitar – universal: Iubește-ți aproapele ca pe tine însuși și pe dușmanul/concurentul tău tot să-l iubești. Or, cheia soluționării crizei depășirii cercului strâmt de oameni culți (lărgirea lui) se află (trebuie să se afle) în mâinele noastre, ale fiecăruia dintre noi la nivel triptic interpretativ: autor-receptor-manager, în măsura propriilor responsabilități- posibilități competențiale: autocunoaștere - autodeterminare - autodepășire...

Pe această linie continuativă revenim dinnou la săptămânalul „Literatura și Arta” din 16 ianuarie 2025. Cu Devenirea în timp a Elenei Dabija: „Încep cu mărturisirea că am devenit directoare la Centrul Academic Internațional „Mihai Eminescu” la recomandarea administrației Bibliotecii Municipale „B.P.Hasdeu” Lidia Kulikovski și a academicianului Mihai Cimpoi. ...Pe parcurs am

avut interacțiuni memorabile cu personalități notorii din spațiul românesc și din întreaga lume: acad. Eugen Simion, președinte al Academiei Române, care a donat întreaga colecție a „Caietelor Mihai Eminescu.” în versiune facsimilată; reputatul acad. Anatol Codru, care a donat valoroasa colecție a revistei „Manuscriptum”; academicianul Ion Thighineanu, președinte al Academiei de Științe a R. Moldova, coorganizator al mai multor evenimente cultural-științifice; cântăreții lirici Maria Bieșu și Mihai Munteanu; compozitorul Eugen Doga, Constantin Rusnac, Teodor Zgureanu; interpretul Paul Surugiu-Fuego și notarul Lili Bobu, ...care au organizat cu noi majoritatea edițiilor Congresului Mondial al Eminescologilor, prin care au fost înaintate mai multe direcții de inițiativă printre care: Fondarea Centrului Eminescu-centru de excelență; organizarea și desfășurarea programelor și activităților științifico-culturale naționale și internaționale...; edificarea societății internaționale prin servicii și produse electronice...; implementarea și promovarea conceptelor, „Cunoaștem pas cu pas viața și opera lui Mihai Eminescu...; implementarea serviciilor noi, „Robotica la bibliotecă” ..., „Eminescienii”, „Leagănul lecturii” [5., p.9].

La acest bilanț de 25 de ani al Centrului Academic Internațional „Mihai Eminescu” dna Elena Dabija mărturisește că „au fost ani de muncă asiduă cu dragoste de profesie și patrimoniul național, universal eminescian foarte multe acțiuni pentru promovarea operei și personalității Marelui Eminescu, a activității altor creatori români și străini, pentru susținerea valorilor noastre culturale naționale”.

Or, aceasta ar și însemna respectarea THI - DOR „3-la-3 în 3” prin Eminescu – trebuind să se integreze, se integrează în acea responsabilă „Misiune Cistică pentru Poporul Român spre care ne îndreaptă tot acolo în Literatură și Artă [10, p5]. Daniel Corbu „Întrebarea pe care ne-o punem acum, când se împlinesc 175 de ani de la nașterea poetului nostru național și 136 de la plecarea la poporul stelelor este: Ne-am putea imagina astăzi spiritualitatea românească fără de Eminescu? Imposibil, spunem. Nu greu, imposibil! Emil Cioran, filosoful împrumutat de noi culturii franceze, se mira, acolo, în mansarda sa din, Paris, Rue de l’Odeon, cum Dumnezeu a putut oferi un astfel de geniu poporului român. Și cum Cioran era un expert în declin și în dispariția popoarelor, își răspundea astfel: Eminescu a fost dat pentru ca poporul român să mai existe o vreme”. Îi aprobăm total această zisă, încuviințăm Daniel Corbu. Din partea noastră întru continuitatea: trecut - prezent – viitor ne oferim a spune: Eminescu este dat pentru ca poporul român să existe pentru totdeauna. Or, acesta trebuie să fie adevărul reluării acelui spirit tutelar... geniu național prin care se confirmă: „Eminescu înainte de Eminescu” și „Eminescu de după Eminescu”, pentru ca același D. Corbu să mai adăuge: „Eminescu a modificat total sensibilitatea națională, i-a oferit o metafizică ce-l personalizează. Îl considerăm primul și cel mai profund poet metafizic al nostru. El a adăugat structurii folclorice românești (pe care o cunoștea ca nimeni altul, dovadă stau sutele de pagini culese din teren) rafinamentul unei înalte culturi. Și nu greșea Vladimir Streinu când spunea, pe la jumătatea secolului trecut, că opera lui Eminescu este „actul de identitate universală al neamului nostru”. ...De aceea, așezarea sa în Panteonul marilor spirite care reprezintă spiritual popoare, Dante, Goethe, Schelley, Poe, nu e întâmplătoare. Eminescu vine să aducă spiritul românesc la înălțimea celui european prin învățământ, cultură, moralitate, rigoare a ideilor... Eminescu nu este numai o mare carte a literaturii noastre, dar e și un mit care crește pe măsură ce se înaintează în timp... Eminescu este marele dar al Divinității făcut poporului român pentru a-și menține identitatea... Dați-mi voie să încheiem gândul nostru despre Marele Spirit național astfel: dacă orice poet adevărat este o sărbătoare a limbii în care scrie, atunci Eminescu este eterna sărbătoare a limbii române. Prin el limba noastră a îmbrăcat forma veșniciei...” Daniel Corbu [10].

Pe teren eseistic complementiv, excelența sa Mihai Cimpoi vine cu inconfundabila constatare:

„Declictul hermeneutic al lui Eugen Simion nu e revoluționar, ci am zice evoluționar, în sens că ține cont de felul în care au evoluat gusturile, sensibilitățile, opțiunile paradigmatică. Ceea ce ni se propune este un Eminescu al timpului nostru postmodern și al exegetului însuși („un Eminescu al meu”)... pentru a continua „Eminescianismul „explodează aici ca dintr-un punct genetic, prefigurând numărul mare de mituri și fantasme, fixate în reluările de scenarii și motive. Obiectivul nu e „justificarea estetică” a poeziei lui Eminescu printr’un studiu, ci „explicarea într-o oarecare măsură a rațiunii opțiunii critice” proprii... Opt mituri sunt identificabile la Eminescu, susține criticul Eugen Simion” [5]. Printre care, prin sinteză, (iertată să ne fie îndrăzneala) îl plusăm/ și pe cel de al nouălea, sinestezic - structural (L.B.)

1) Mitul nașterii și morții universului, pe care îl găsim în Memento mori, Gemenii, Rugăciunea unui dac, Scrisoarea I etc.

2) Mitul istoriei, perspectiva istorică fiind conjugată cu cea morală, iar viziunea asupra mersului lumii cu cea asupra contrastului trecut/prezent.

3) Mitul dascălului(=al înțeleptului, magului), cititor în semnele tainice ale universului.

4) Mitul erotic, cu nuanță idilizantă din micile poeme bucolice și cu nuanță filosofică din marele poem Luceafărul .

5) Mitul oniric, pe care se bazează imaginația în crearea lumilor posibile, a spațiilor cosmice și tărmurilor dominate de alte legi.

6) Mitul întoarcerii la elemente, al „recosmizării omului”, al regresiei spre un spațiu securizant.

7) Mitul creatorului asociat filosofiei de existență care apare în chip diferit în Odă (în metru antic) și Luceafărul.

8) Mitul poeziei ca „strai de purpură și aur”, ca „haine de imagini pe cadavrul trist și gol” și ca expresie a orfismului, a muzicalității interioare profunde, care devine semnul de identitate al eminescianismului.

9) Mitul Eminescu - motiv al multiplului dor mioritic interpretativ „3-la-3 în 3”: autor-receptor-manager/Învățător; resemnarea Marelui Spirit Eminescian autentic - universal prin regăsirea în toată cuprinderea operei sale demiurgice plinătatea de cristic/ mioritic- ancestral. Este punctul de referință prin care reușim să ne apropiem argumentativ de sublinierile lui Daniel Corbu în același săptămânal „Literatura și Arta” din 16 ianuarie, anul curent 2025 „Eminescu a modificat total sensibilitatea națională, i-a oferit o metafizică ce-l personalizează. Îl considerăm primul și cel mai profund poet metafizic al nostru”[10].

„Acceptând această împărțire convențională, ne gândim la demersul motopo(i)etic eminescian fundamental, care readuce sub ochii noștri și „o lume ce gândea în basme și vorbea în poezii”, dând expresie marilor mituri universale, precum acele ale lui Orfeu, Narcis, Hyperion, Prometeu, ale Titanilor, ale lui Sisif, Demiurgului și Demonului Titanilor, precum și tărmurilor mitice ale Walhallei, Daciei, Egiptului (Memphis-ului), Arcadiei”. [5].

De altfel, alături de întreprinzătoarele resemnări factologice ale reprezentanților sexului frumos de la noi precum Elena Dabija, Lidia Kulikovski, Doina Dabija, ale însăși regretatei poete Leonida Lari, în rolul Cătălinei zilelor de azi, care prin propriu-i har poetic neasemuit, cu ocazia sărbătoririi acestui eveniment de mare resemnare național-universală, ne permitem să cităm, din luciferica-i Scoică solară: „Nu te-am văzut demult, mi-e teamă chiar,/De te-aș vedea ca ieri nu te-aș mai crede,/Răsare soarele... prin ochiul lui de jar/Doar infinitul cum sântem ne vede.”

Bibliografie:

1. Botezatu, Liuba. Teoria și Metodologia Generală a Creativității în format sintaxologic fenomenal. În: Literatura și Arta din 21 martie, 2019.
2. Botezatu, Liuba. The Principle of Global Axiology versus the Theory and Special Methodology of the Theory and General Methodology of Creativity „Educational Alternatives”, p.383-402., Volume 19, Bulgaria, 2021.
3. Botezatu, Liuba. Provocări în fenomenal. Dinspre Eminescu înspre Dabija încoace. În „Principiul Axiologiei Globale. Teoria și Metodologia Specială - Teoria și Metodologia Generală a Creativității, p.182-207. Poligraf SRL U.S. Comrat, 2024.
4. Călinescu, George. Opera lui Eminescu. Chișinău. Editura HYPERION, 1993.
5. Cimpoi, Mihai. Modelul de existență Eugen Simion, p.220-221. București: Institutul Cultural Român, 2018.
6. Cimpoi, Mihai. Dicționar Enciclopedic Mihai Eminescu, Editura PRUT, 2018 .
7. Codreanu, Theodor. Dubla sacrificare a lui EMINESCU, p.14-15. CIVITAS, Chișinău, 1999.
8. Munteanu Gh. Eminescu și antinomiile posterității, p.239. Albatros. București, 1998
9. Literatura și Arta, Nr.3 Chișinău, 1999.
10. Literatura și Arta, Nr. 1-2-3, p.5, 2025).
11. Suporturi Acționale Strategice N. I -9. THI-DOR „3-la-3 în 3”, L. Botezatu Academia edu.independent.

CZU 821.135.09

ROMANUL VENETICA DE ARIADNA ȘALARI ÎNTRE NARAȚIUNE AUTOBIOGRAFICĂ ȘI DOCUMENT ISTORIC

Cenușa Felicia

doctor în filologie, conferențiar cercetător

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM

or. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: feliciacenușa.asm@gmail.com

orcid id: 0000-0002-3872-3031

Abstract. This paper concerns the literary work of Bessarabian writer Ariadna Șalari, specifically her novel *Venetica*. This book is a work of autobiographical inspiration, as the author herself describes in the *Foreword*. The writing addresses the most painful existential problems facing Bessarabians at that time: war, collectivization, deportations, hunger, displacement, stagnation, and Gorbachev's perestroika. The narrative is kept within the limits of the biographical novel, following its precepts, and serving at the same time as a novel-document, with the author being a highly precise seismograph of social unrest. The transcendence of the biography becomes the actual substance of the book as the story slips easily from fact to fiction and back again.

Key words: autobiography, novel-document, exile, Romanian literature, totalitarianism, existentialism, fear, terror.

Ariadna Șalari (1923-2016) este o voce distinctă în literatura basarabeană din perioada comunistă datorită scriiturii sale livrești, complexe. Creația acesteia însă nu a beneficiat pe deplin de atenția criticii literare a timpului, rămânând până azi deschisă investigațiilor și revelațiilor exegetice. Prin cărțile sale, autoarea nu s-a opus explicit regimului, publicând astfel romanele *Oameni și destine*, *Neastâmpăr* (1961), *Valul lui Traian* (1968), *Printre oameni* (1973), *Șoapta valorilor* (1977), *Tăceri răscolite* (1982), *Labirintul* (1990), *Venetica* (1998), dar și o serie de proze pentru copii, care au văzut lumina tiparului la Moscova, Kiev, în Țările Baltice, în Bulgaria și în Cehia. În proză, autoarea

abordează problemele sociale și politice care au impregnat societatea basarabeană în perioada totalitară: războiul, colectivizarea, deportările, dezrădăcinarea, stagnarea și restructurarea gorbaciovistă.

Născută la Cetatea Albă în 1923, după absolvirea liceului, în plin război, Ariadna Șalari este nevoită să se refugieze peste Prut, făcându-și studiile la Institutul Politehnic din București. Încă în timpul studenției, este colaboratoare la revista *Orizont* (redactor-șef al căreia era prozatorul și poetul avangardist Sașa Pană) și la săptămânalul *Flacăra*, unde-și face ucenicia de jurnalistă într-un climat elitist, cunoscându-i pe Marin Preda, Nina Casian ș.a, despre care amintește în romanul *Labirintul*. În România îi apăr volume semnate cu pseudonimul Maia Radovan: o carte pentru copii, *Carnetul unui școlar*, culegerea de povestiri *Ilie își croiește o viață nouă* și nuvela *Costea s-a luminat*. Prima culegere de basme-alegorii ale scriitoarei, găzduite în paginile revistei *Orizont* (1946), în timpul studenției, a fost ulterior respinsă ca necorespunzătoare ideologiei proletare.

După absolvirea Institutului Politehnic din București și după câțiva ani de activitate în calitate de jurnalistă, Ariadna Șalari decide să revină în Basarabia. Întoarcerea la baștină o aruncă într-o profundă stare de tensiune și disconfort, despre care mărturisește în romanul *Venetica* (scris între anii 1988-1992 și publicat în 1998): „Repatriindu-mă, îmi imaginam o vatră primenită, ce-și impune harul orânduiriilor nedezmințite, nicicând gratuite, de un strălucit, fie și chinuitor, destin prometeian! Dar acum știam că baștina spre care năzuisem n-avea față duioasă să te mângâie ca o mamă! Ea, de fapt, n-avea nicio față, ci numai o formă, în care intuiai niște curioase forțe ce se opuneau celor firești, care tind, de obicei, să conserve orice formă” [1, p. 83]. La scurt timp, la îndemnul fratelui său, Leon, un visător sigur de viitorul luminos al comunismului și devotat politicii lui Stalin („Azi e sărăcie. Măine însă va fi huzur, dar un huzur comun!” [1, p. 45], sau Stalin „e tiran, dar onest...Tiran, dar cel mai genial organizator al războiului împotriva unui dușman perfid. Tiran, dar care a câștigat războiul, or acest triumf contrabalansează tot ce i se poate imputa!”[1, p.61]) pleacă în Rusia, unde se angajează în calitate de inginer-chimist la o uzină de bacuri pentru acumulatele din orașelul Podolsk, o suburbie a Moscovei.

În Rusia comunistă, cunoaște mecanismele subtile ale culpabilizării și distrugerii demnității umane prin instalarea unei străi de frică: „Când te temi să nu fii învinuit de ceea ce n-ai făcut, de ceea ce nu intenționezi să săvârșești vreodată! O asemenea spaimă derutantă e strașnică, mai ales când contaminează o societate întreagă! O societate ce se lasă asaltată de o atare fantomă, ba și o încuviințează, găsindu-i justificare, e ceva insolit, contrar oricărui simț sănătos și întregii experiențe umane. Când individul sfârșește prin a se teme de orice inconsecvență a propriului său gând, ajunge să-i fie frică chiar și de cuvintele sale, să nu-i scape vreunul nelalocul său, ori ar putea fi greșit interpretat, compromițându-l” (1, p. 99). Mai mult, însuși fratele ei o dăscălește fără niciun menajament: „Vezi-ți de lucrul tău de laborator și pune cep gurii în cheștiile care știu că nu-ți plac! Nu uita că în țara asta nu există om care să nu fie controlat! Cât te privește, în calitatea-ți de proaspătă repatriată, e firesc să nu inspire încredere de la bun început!..” [1, p. 114].

Tânăra basarabeancă este privită cu suspiciune și de către colegele sale de muncă: „Înțelesesem din capul locului că sunt neagreată în colectivul în care destinul mă aruncase. Simțeam că prezența mea era recepționată și-n laboratorul unde lucram. Deci trebuia să suport un soi de discriminare pentru motivul de a fi considerată o străină, venită de naiba știe de unde și cu ce intenții. Deși, aparent, toată lumea mi se adresa politicos, chiar amabil, sesizam la tot pasul o distanțare vizibilă între mine și colectiv. Eram ca un corp intrus într-un spațiu ce nu-mi aparține” [1, p. 66].

Pentru a cunoaște mai bine societatea în care trăiește și ideologia acesteia, protagonista se înscrie la o universitate serală, unde studiază „Cursul scurt al Istoriei Partidului”. Reflecțiile sale pe marginea cursului de istorie a partidului le ține într-un caiet în care notează contrariată: „Acest curs continuă să-mi trezească o sumedenie de nedumeriri. Împinsă de curiozitate, l-am citit până la capăt. Pe urmă, îmi băteam capul: cum să definesc acest manual? Istorie? Dar el pretinde a fi totodată și filosofie. Manipulează cu categorii filosofice, confruntă materialismul cu idealismul, pomenește la tot pasul de procesul gândirii dialectice. Dar dialectică nu prea vedeam... Și, mai bizar, în toată chestia asta cu opoziția, mi s-a părut faptul că-i vedeam invinuiți pe toți foștii tovarăși de luptă ai lui

Lenin, care, la drept vorbind, făuriseră Revoluția Socialistă. Devine de neînțeles, prin ce aberantă reacție înlănțuitoare își trădau ei, unul după altul, cauza căreia și-au dedicat viața, ca să devină în mod conștient «complotiști», «teroriști», «spioni», «agenți ai imperialismului» și să boicoteze sistematic noua putere pe care ei înșiși au inițiat-o! Nu re duce mintea să concepi o asemenea conduită a intelectului normal!... Era foarte greu să judeci obiectiv schematicul și injuriosul manual” [1, p. 75 - 76].

Protagonista at putea face parte din categoria personajelor existențialiste „care crede în mod sincer că lumea este făcută pentru a fi contestată și că valoarea individului depinde de gradul lui de revoltă” [2, p. 113].

Exasperată după un an de muncă într-un spațiu vitreg, plin de deziluzii, Maia revine în Basarabia. „Știu că nici în Moldova Sovietică nimeni nu m-așteaptă. Dar această fărâma de țară ciuntită e tot ce a mai rămas nedestrămat din fosta mea baștină istorică, din acel mândru plai verde, ce adăpostea cândva sămânța unui neam fărăz, viteaz și harnic”, mărturișeste protagonista. Poate doar mama, „dar și ea singură stă cu bagajul gata făcut, așteptând ceasul, clipa când, în toiul nopții, vor bate kagebiștii la poarta casei lor, unde le-a scăpat, deocamdată, nedeportat un nenorocit bătrân din sămânța rușilor albi!” [1, p. 168]. Revenind acasă, naratoarea, alias Ariadna Șalari, se va dedica literaturii urmând Cursurile Superioare de pe lângă Institutul de Literatură „M. Gorki” din Moscova (1959).

Pentru naratoare, scrisul este unul vindicativ, al cunoașterii de sine, e un mijloc de exorcizare prin mărturisirea duseori a unor aspecte dezagreabile ale existenței, în loc de defulare, dar și de speranță, atunci când cenușiul vieții devine copleșitor: „Scriu ca să uit. Ba nu, scriind, încerc să judec trează lucrurile. Doar când verși din tine tot ce ți s-a îngrămădit în suflet, parcă te mai liniștești. Însemnările din jurnal te mai ușurează, te fortifică într-un fel, te ajută să-ți vii în fire. Și izbutești, până la urmă, ca cel puțin să nu te mai ajungă tropăitul din coridor ce-ți sparge urechile și toată gama acelor zgomote vulgare, grosolane, de prost gust, zgomotul unei lumi necăjite, proletare!”. Urâtul și promiscuitatea, frustrarea și mai ales absența comunicării sunt termenii acestei construcții narative. Cotidianul rusesc cenușiu, spaima și frica instalate treptat insinuează o stare a neliniștii. Rusia este o țară în care predomină meschinăria și mizeria, bârfa, turnătoră și răutatea. Personajul este victima unei lumi de coșmar, absurdă și ininteligibilă.

Romanul *Venetica* include perioada de după cel de al Doilea Război Mondial, începutul instaurării stalinismului și a odiseei protagonistei în „țara sovietelor”, până la colapsul Uniunii Sovietice, incluzând fragmente de jurnal din anii 1988-1991, cei ai perestroikăi gorbacioviste și ai glasnost-ului. Textul reconstituie o istorie personală a protagonistei, situată în una mai largă, cea a epocii totalitare, o privire *ab interioribus* și o reacție firească la tumulturile și ostilitățile acesteia.

Romanul, scriere de inspirație autobiografică, cum îl definește însăși autoarea în *Cuvânt înainte*, este una dintre aparițiile de vârf în proza basarabeană de după anii '90. El se menține între limitele romanului biografic, urmându-i preceptele, totodată servind drept roman-document pentru cititor. Transcenderea biografiei devine substanța propriu-zisă a cărții, glisarea din planul real în cel al ficțiunii făcându-se adesea lejer.

Venetica este o carte profetică despre condamnarea ființei umane de către imperiul Răului, Rusia. Se poate citi și ca o confesiune personală, ca o autobiografie, dar și ca document al epocii comuniste din spațiul sovietic văzut din perspectiva unui „refugiat” în vechiul regat, „repatriat” la o baștină înstrăinată și „venetic” în țara Răului.

Bibliografie:

1. Șalari Ariadna. *Venetica*. Chișinău, Editura Cartea Moldovei, 1998.
2. Simion Eugen. *Genurile biograficului*, vol. II, București, Editura Tracus Arte, 2018.

Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM



CZU 821.135.091

POEZIA AVANGARDISTĂ ȘI TRAGISMUL DESTINULUI UNUI POET- BENJAMINE FUNDOIANU

Dimitriu Carmen

Lector dr.

Institutul Limbii Române/București

Universitatea din Tel Aviv, Israel

e-mail: carmendimitriu06@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-2831-9681

Abstract. This year marks the 127th anniversary of the birth of poet Benjamin Fundoianu and the 81st anniversary of the end of his tragic destiny, marked by the Holocaust.

Benjamin Fundoianu /Benjamin Fondane, real name Benjamin Wechsler, was born on November 14, 1898 in Iași. As a teenager, he took the pseudonym Benjamin Fundoianu and left us a rich literary output in Romanian: poetry, theater, criticism, philosophical writings.

Keywords: Filozofie, avangardă, cultura iudaică, Leon Șestov, perioada franceză, Hatikva, existențialism, Philosophy, avant-garde, Jewish culture, Leon Sestov, French period, Hatikva, existentialism.

Se împlinesc anul acesta 127 de ani de la nașterea poetului Benjamin Fundoianu și 81 de ani de la curmarea destinului său tragic, sub semnul holocaustului.

Benjamin Fundoianu /Benjamin Fondane, pe numele său adevărat Benjamin Wechsler, s-a născut pe 14 noiembrie 1898 la Iași. Din adolescență, își ia pseudonimul artistic de Benjamin Fundoianu și ne lasă o bogată producție literară în limba română: poezie, teatru, critică, scrieri cu caracter filozofic. Din 1923, de la sosirea sa în Paris, a publicat doar în franceză. Poezia sa e de factură filozofică, pătrunsă de orientarea existențialist-religioasă a Franței anilor treizeci, prin figura lui Léon Chestov (Șestov), Benjamin Fondane experimentează lectura filozofică a unor poeți consacrați, cum ar fi Rimbaud, prin volumul *Rimbaud le voyou (Vagabondul Rimbaud)*, 1933. Lucrarea *La Conscience malheureuse -1936 (Conștiința tragică)* aduce contribuții la tendința filozofică a momentului, aprofundate în *Falsul tratat de estetică* din 1938. Ultimele sale mari texte nu au fost editate decât după moartea sa: *Lunea existenței și duminica istoriei* și *Baudelaire și experiența prăpastiei*.

Într-o scrisoare din 21 martie 1947 către Jean Ballard, directorul revistei în care BF publica adesea, *Caiete de Sud*, Geneviève Fondane. Soția sa, arată importanța iudaismului, "această latură a omului din Vechiul Testament", pentru înțelegerea operei poetului.

Cartea lui Monique Jutrin, *Entre Jérusalem et Athènes. Benjamin Fondane. À la recherche du judaïsme (Între Ierusalim și Atena. În căutarea lui Benjamin Fondane, reia întrebările în legătură cu influența iudaică asupra operei lui BF, traduce diversele contribuții ale tânărului scriitor mai ales în revistele evreiești române, de dinainte de plecarea sa în Franța, detaliază influența filosofiei existențialiste ruse asupra poetului, prin mentorul său, Léon Chestov, prezintă extrase din operele de maturitate, pasaje semnificative. În scrierile franceze iudaismul se manifestă mai degrabă în marile poeme, *Ulysse, Titanic* și *l'Exode (Exodul)*, decât în scrierile filozofice. El recurge la un tilu proustian în 1936, când publică un articol în *La Revue juive de Genève (Revista ebraică din Geneva)*, « Léon Chestov, à la recherche du judaïsme perdu », (*Leon Chestov, în căutarea iudaismului pierdut*), relevant pentru operă, articulată între artă, gândire și iudaism.*

Pentru înțelegerea personalității cultural-artistice a lui BF este utilă o incursiune în mediile în care s-a format, (cel românesc și cel francez), o paralelă între acestea, observând astfel că între etapele existențiale și artistice există continuități și discontinuități, care țin atât de modificarea registrelor lingvistice, cât și de schimbarea orientărilor ideologice și literare. Un factor important în

aprofundarea operei lui BF ar fi cercetarea și sintetizarea punctelor de vedere ale criticii românești și ale celei franțuzești, într-o abordare comparativă, așa cum a făcut-o autoarea Speranța Milancovici, în studiul **De la Iași la Paris sau calea către sine a lui Benjamin Fondane**:

Putem formula fără rețineri o certitudine: poezia lui Benjamin Fondane nu poate fi analizată de profundis fără poezia lui Benjamin Fundoianu. Sintagmele atât de specific fundoniene, transpuse în limba franceză, nu își pierd nici noutatea, nici ineditul, nici inconfundabila savoare. [12, 65-76]

Anii românești. Benjamin Wechsler (ou Vechsler) își alege numele de Benjmin Fundoianu pentru a-și face debutul literar. Scriitor precoce, el lasă o operă considerabilă în limba română, aparținând acelei grupări a scriitorilor români, mari admiratori ai literaturii franceze. Dacă ne întoarcem la rădăcinile evreiești ale scriitorului, vom descoperi perioada copilăriei care l-a marcat, în Herța, o localitate nu departe de Iași, azi aparținând Ucrainei, unde exista o comunitate de evrei din care făcea parte bunicul său patern. Ecouri lirice ale acestei copilării vor fi regăsite în poeziile românești, dar și în cele franceze. Iașul, oraș patriarhal, nu-i stârnește poetului amintiri frumoase, îl consideră un oraș prăfuit, învechit, dar privește înapoi cu recunoștință mediul în care s-a format și unde a descoperit poezia, așa cum scrie într-un fragment inedit aflat la biblioteca Doucet din Paris:

"Orașul meu, fostă capitală a Moldovei, de câte ori îmi surâzi enigmatic, cu ochii morți și trupul prăpădit, prin geamurile spălate de ploaie, îmi faci impresia unei fantome neînsuflețite, unui cadavru ambulant din poveștile chineze. Îmi faci impresia unei bunici bătrâne și ofilite cu crețuri rigide în obraji, cu bunătate molcomă, cu mers greoi, cu dragoste statornică și dulce... Și totuși în tine am făcut cei dintâi pași din viață, în tine am urmat instituțiile de cultural supliciu, în tine am gustat emoția intensă a poeziei [...]
Istoria Iașului e istoria unui om fără de noroc. O istorie lentă, tristă, bolnăvicioasă. Un prieten îmi spunea odată că ori de câte ori vorbește de orașul acesta, binecuvântat de Dumnezeu, capătă guturai, numai vorbind." [apud 12, pg. 65-76]

Legătura identitară cu bunicii paterni este marcantă pentru întreaga personalitate artistică a poetului, urmărit toată viața de acel sentiment al dezrădăcinării, sublimat într-o adâncă esență spirituală. O evocare nostalgică este păstrată în manuscrisele din biblioteca pariziană, Doucet:

"Eu mă gândesc la Herța; văd parcă iar vacanțiile lungi și leneșe, simt parcă din nou aerul ce se tescuia din păduri și parcă mă văd din nou, ca odinioară, pe drumul către Herța. [...]
Mă duceam să îmi văd bunicii. Inima îmi bătea ca un clopot, ochii îmi erau umezi, îi vedeam parcă pe amândoi în prag, alungând cu mătura o căpriță sprințară, ce căuta să fărâme frunzele de nalbă. Îi vedeam în prag și eram cuprins de o neînchipuită veselie. Căci e o mare plăcere ca să-ți vezi bunicii! [...]
Când intri în târg, diligența contenește trapul și caii sleiți de-atâtea coclauri își pleacă capetele ostenite de drum. Luminile sunt aprinse pretutindeni. Când diligența intră în târg, ovreii toți răsar în prag. La ferestre, femeile apar cu tâncii rebegiți sub greutatea mameloanelor succulente. Copiii se iau după trăsura și-i zarvă și-i zgomot... Apoi trăsura mă ducea la căsuța mică în care bunicii mă așteptau în prag." [apud 12, pg. 65-76]

Din 1912, B F colaborează cu presa literară română, franceză și evreiască. În timpul adolescenței sale, este marcat de trei personalități evreiești: poeții Jakob Groper și Avram Steuerman-Rodion, cât și ideologul sionist, Avram Leib Zissu. Între anii 1915-1916 el publică regulat în revista *Hatikvah* (*Speranța*), poeme de inspirație biblică și traduceri ale unor poeme scrise în idiș.

După înscrierea la facultatea de drept din Iași, el își abandonează studiile, una dintre cauze fiind valul de antisemitism, apoi pleacă la București spre a i se alătura lui A. L. Zissu care tocmai înființase

cotidianul sionist *Mântuirea*. În aceeași perioadă BF desfășoară o intensă activitate în revistele românești, căutându-și vocea ca poet, dar ca și critic literar. Ca redactor la *Mântuirea*, colaborează în același timp cu revistele *Rampa*, *Adevărul literar și artistic*, *Sburătorul literar*. Pe de altă parte, se implică entuziast în cadrul grupurilor avangardiste românești din București, împreună cu Ion Vinea, Sașa Pană, Marcel Iancu, Filip Brunea-Fox. În 1922, la apariția publicației *Contemporanul*, revista noilor direcții literare, scrie un articol chiar în primul număr, intitulat *Spre Europa*, o pledoarie subtilă a deschiderii spre valorile occidentale. Prin urmare, paleta revistelor care-i publică scrierile se lărgeste, iar personalitățile culturale ale vremii, inclusiv Eugen Lovinescu, îi recunosc talentul și spiritul bogat, prestigiul său fiind mereu în ascensiune. Chiar și după plecarea în Franța, va continua o perioadă să-și trimită articolele la revistele românești, *Contemporanul* și *Integral*.

Interviul publicat în 1930 de Sorina Cassvan în *Rampa*, *Un avangardist român la Paris* (titlu referitor la preocuparea poetului și pentru cinematografie), abordează călătoria lui BF în Argentina, în vederea promovării cinematografeiei franceze, dar și exilul autoimpus, totodată păstrarea legăturii ulterioare cu spațiul cultural românesc:

"Iubesc acum, ca și pe vremuri, pe cei câțiva prieteni : Galaction, Minulescu, Claudia Millan, pe tinerii mei prieteni, Brunea, Călugăru, Voronca, Vinea. Dacă aș fi rămas în țară, aș fi cu ei la *Integral* și la *Unu*" (Șerban Geo).
(*Integral* și *Unu*-publicații avangardiste). [apud 8, pg. 102]

Perioada franceză. Poetul vine la Paris în 1923, sub numele de Fundoianu și devine Benjamin Fondane. În ciuda speranțelor pe care și le-au pus în el, Fondane nu s-a raliat la grupările suprarealiste. În 1928 s-a apropiat de grupul "*Discontinuité*" (*Discontinuitate*) și simpatizează cu le "*Grand Jeu*" (*Marele Joc*) al lui René Daumal. Însă cea mai importantă întâlnire este cea cu Léon Chestov, determinantă pentru Fondane, cu o influență incontestabilă asupra vieții și operei sale. De aici înainte, în integralitate, își va scrie opera în limba franceză.

În 1933 apar simultan poemul *Ulysse* și eseu *Rimbaud le voyou* (*Rimbaud vagabondul*), puternic apreciate. Îndeosebi lectura existențială a lui Rimbaud se înscrie în fapt contra interpretării lui Breton și a suprarealiștilor. Cât despre *Faux traité d'esthétique* (*Fals tratat de estetică*), (1938), conține o critică vivace a suprarealismului, prezentând o abordare poetică existențialistă.

Poezia lui Fondane, așa cum o descoperim în *Ulysse* (1933) și *Titanic* (1938), este una aprigă, profetică, aproape ca un strigăt. Toate poemele sale reunite sub titlul *Le mal des fantômes* (*Răul fantomelor*) formează un fel de odisee existențială în care domină figura unui poet rătăcitor ce încarnează destinul omului, al poetului și al evreului.

În 1936 apare *La conscience malheureuse* (*Conștiința nefericită*), prima sa carte filosofică, ce conține eseuri destinate lui Chestov, Kierkegaard, Husserl, Heidegger.

O mare pasiune a lui BF o constituie teatrul și cinematografia. Scrie mai multe piese de teatru: poeme dramatice, drame, poeme dramatice, drame metafizice (*Le festin de Balthazar*, *Philoctète/Festinul lui Balthazar*, *Filoctet*). La *Cahiers du Sud* (*Caiete de Sud*) unde ține rubrica "Philosophie vivante" (*Filozofia vie*).

"Voyez-vous, la tragédie ne l'avait pas pris au dépourvu. Il la présentait depuis si longtemps."

"Vedeți , tragedia nu l-a luat prin surprindere. El o prezenta demult."-îi scria Geneviève Fondane lui Jean Ballard, la 21 martie 1947. [apud 9]

După ce obține naționalitatea franceză în 1938, BF este mobilizat în 1940, în armata franceză. Căzut prizonier, evadează, dar este prins, apoi eliberat din motive de sănătate. Petrece iarna lui 1942 scriind *Baudelaire et l'expérience du gouffre* (*Baudelaire și experiența gropii*). Începe să lucreze și la *L'Être et la connaissance* (*Ființa și cunoașterea*), eseuri despre Lévy-Bruhl, Chestov și Lupasco . Ultimul său eseu, *Le lundi existentiel et le dimanche de l'histoire* (*Lunea existenței și duminica istoriei*), constituie un testament filozofic, mai ales că este ultimul său text, pe care l-a trimis la editura Gallimard, chiar în ajunul arestării și deportării sale. Este **o filozofie a libertății, unei posibile strălucite victorii a Istoriei, concepute ca necesitate**.

Este arestat în martie 1944, închis la Drancy, deportat apoi în lagărul de la Auschwitz unde este asasinat într-o cameră de gazare, pe data de 2 (sau 3) octombrie a aceluși an. La Paris se găsește o placă memorială a sa, pe strada Rollin, unde a locuit între 15 aprilie 1932 și 7 martie 1944. Numele Benjamin Vechsler este înscris în memorialul holocaustului de la Yad Vashem, Ierusalim, Israel, un poem de-al său aducându-le aminte vizitatorilor memorialului Holocaustului de oameni uciși sau torturați de naziști, în "Sala Numelor" :

"souvenez-vous seulement que j'étais innocent
et que, tout comme vous, mortels de ce jour-là,
j'avais eu, moi aussi, un visage
par la colère, par la pitié et la joie,
un visage d'homme, tout simplement !

(L'Exode, 1942)

„Amintiți-vă doar că am fost nevinovat
și, la fel ca voi, muritor în acea zi,
am avut și eu un chip
brăzdat de mânie, de milă și de bucurie
pur și simplu, un chip uman”. (Exodul, 1942)

[apud 5, <http://...>]

Promotor al avangardismului pentru românesc în lumea europeană, publicist important al presei vremii, filozof, cineast, dramaturg, poet, Benjamin Fundoianu/ Benjamin Fondane are un loc bine definit în cultura română dar și în cultura franceză, acolo unde talentul lui a dat roade noi, vizibile între valorile occidentale.

Bibliografie:

1. Calimani R., 2002, *Destins et aventures de l'intellectuel juif en France, 1650-1945*, Toulouse, Editions Privat.
2. Cioran E.M., 1988, *Eseuri*, București, Editura Cartea Românească.
3. Dasen P., Perregaux, C., Rey, M., 1999, *Educație interculturală: experiențe, politici, strategii*, Editura Polirom , Iași.
4. Fondane B., 1933, *Ulysse*, *Les Cahiers du Journal des Poètes*, Bruxelles.
5. Fondane B., 1937, *Titanic*, *Les Cahiers du Journal des Poètes*, Bruxelles.
6. Fondane B., 1965, *L'Exode. Super flumina Babylonis*, La Société des Imprimeries Maury.
7. Fundoianu B., 1965, *Poezii*. Antologie și traduceri de Virgil Teodorescu, prefață de D. Petrescu, București, Editura pentru Literatură.
8. Fundoianu B., 1980, *Imagini și cărți*. Ediție de Vasile Teodorescu. Studiu introductiv de Mircea Martin. Traducere de Sorin Mărculescu, București, Editura Minerva.
9. Fundoianu B., 1998, *Strigăt întru eternitate*. Investigație documentară, alcătuire și îngrijire editorială: Geo Șerban, "Caiet cultural" (2), editat de *Realitatea evreiască*, București.
10. Jutrin M., «*L'irrésignation de Benjamin Fondane* », *Cahiers Benjamin Fondane*, Jerusalem, 1998/ 2: 27.
11. Martin M., 1984, *Introducere în opera lui B. Fundoianu*, București, Editura Minerva.
12. Milancovici, Speranța, *De la Iași la Paris sau calea către sine a lui Benjamin Fondane/ De Iași à Paris ou le chemin vers soi-même de Benjamin Fondane*, din *Open Journal*, 2013, pg. 65-76.

Referințe electronice:

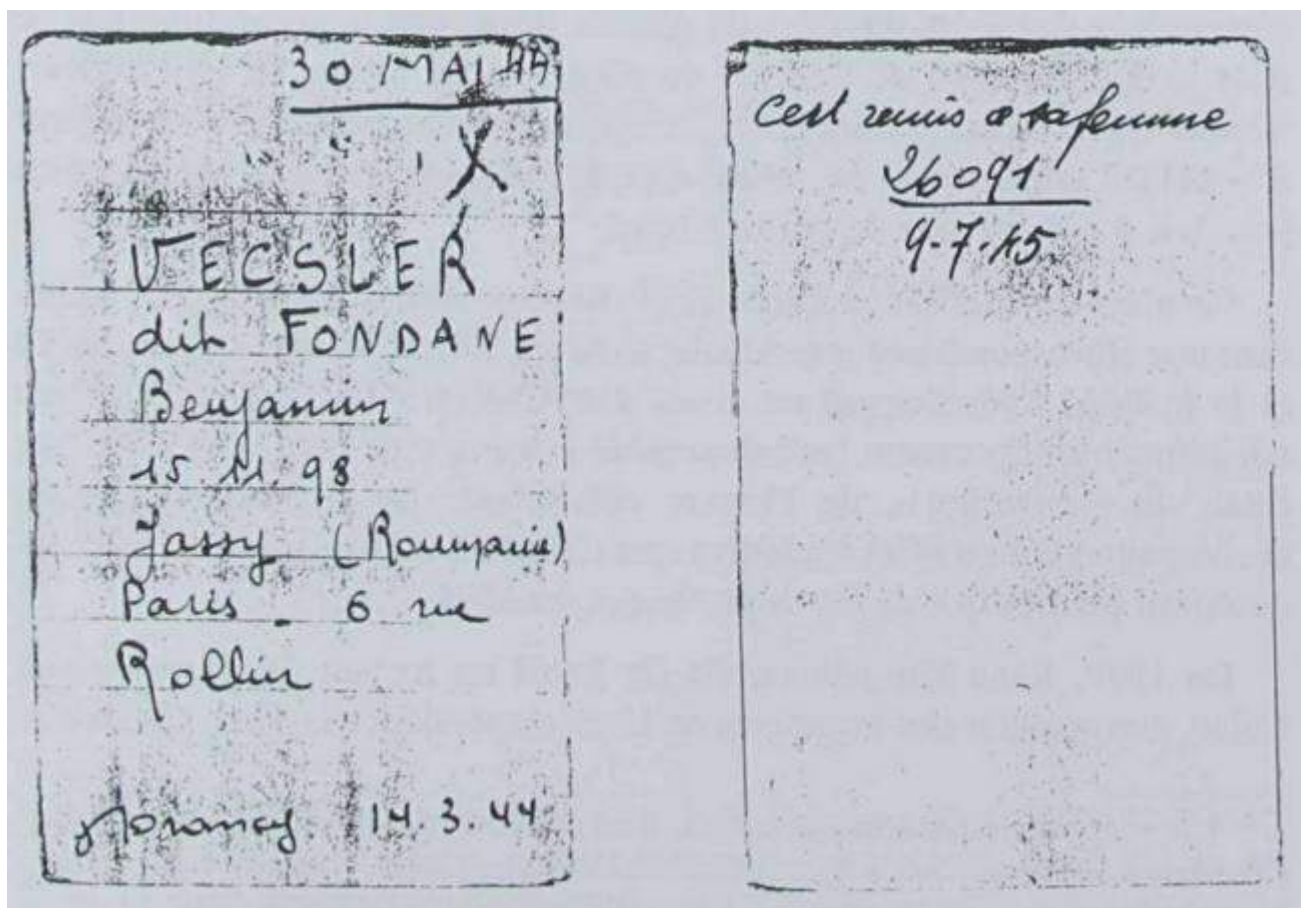
1. https://benjaminfondane.com/auteur-Benjamin_Fondane-24-1-1-0-1.html
2. <https://journals.openedition.org/cher/13034>
3. <https://www.cheminsdememoire.gouv.fr/fr/benjamin-fondane>
4. <https://www.memorialdelashoah.org/upload/minisites/fondane/exposition/l-oeuvre-poetique.htm>
5. https://www.benjaminfondane.com/un_article_bulletin-Po%C3%A8mes-485-1-1-0-1.html



Grégoire Michonze (Michonznic) (1902– Portretul lui Benjamin Fondane (1898, Jassy – 1944, Auschwitz-Birkenau)



Poetul Benjamin Fondane (1898, Jassy – 1944, Auschwitz-Birkenau)



Fișa poetului deținut la Drancy, de unde a fost apoi deportat la Auschwitz-Birkenau)

CZU 821.135.09

TEHNICI DE CONSTRUIRE A PERSONAJELOR COMICE LA I. L. CARAGIALE**Mititelu Oxana**

doctor, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat
mun.Comrat, Republica Moldova
e-mail: oxana.mititelu.2015@gmail.com
orcid id: 0000-0002-4690-3657

Abstract. The characterization techniques are varied, including the characters' names, language, and sentence structure. Caragiale paid great attention to the names, which often reflect the social status and psychological traits of the characters. For example, the name „Trahanache” suggests traits of villainy and cunning, while „Farfuridi” reflects his ridiculous character. Through these details, Caragiale managed to create an authentic dramatic world, where each character comes to life and gains meaning, being a faithful reflection of his society.

Keywords: characters, situational comedy, language, authenticity, techniques, characterization through names, social satire, typology, dramaturgy, theater.

„Caracterele lui Caragiale sunt minimale”, susține G. Călinescu, dar cu un temei solid [2, p.67]. Este adevărat, personajele nu sunt complexe, ci reduse la esențial, însă sunt extrem de vii din punct de vedere artistic și posedă o forță rar întâlnită. Oricine poate observa extraordinara putere dramatică a caracterelor create de Caragiale, fiind impresionat de vitalitatea lor, care le-a permis să depășească

granițele paginii sau ale scenei. „Și vii sunt oamenii din *O noaptea furtunoasă* și *Scrisoarea pierdută* – scrie Dobrogeanu-Gherea – atât de vii, încât parcă vor să plece din comediile scrise, să plece în lume...” [4, p.277]. Acest lucru implică trăsături remarcabile, convingeri solide, un spirit de observație și o capacitate profundă de înțelegere, completate de o mare abilitate de a concepe și de a stăpâni pe deplin mijloacele generale și specifice ale creației.

Mulți l-au considerat pe Caragiale un adevărat model, inclusiv personalități de marcă. De exemplu, Rebreanu afirma: „Arta înseamnă creațiune de oameni adevărați și de viață reală... Opera, o dată creată, trăiește singură prin cantitatea de viață ce o conține, ca un izvor de energie infinită. Când creează, artistul face operă de sinteză. În Trahanache nu se ascunde numai un tip, Caragiale a studiat sute de indivizi pentru a reda prototipul perfect... Toți Trahanachii au ajutat cu câte ceva la procrearea fratelui lor.” Rebreanu subliniază o condiție esențială: „Pentru ca un artist să creeze viață autentică, trebuie să atingă perfecțiunea” [6]. Acest ideal este întruchipat de Caragiale, autorul unor personaje vibrante, nemuritoare, personalități puternic conturate și înzestrate cu autenticitate desăvârșită.

Harul și talentul de a surprinde esența comicului îl conduc pe Caragiale la abilitatea de a construi un univers distinct. În continuare, vor fi evidențiate câteva dintre tehnicile sale, pornind de la observația lui Tudor Vianu că...: „realismul tipic este formula lui artistică” și că: „pe primul-plan al creațiilor sale stă omul social și numai într-un plan mai adânc, susținându-l pe acela, apare caracterul omenesc general” [7, p.126].

Calitățile remarcabile ale scriitorului au condus la creații accesibile atât cititorului obișnuit, cât și specialistului. Puțini au avut abilitatea sa de a distila esența realității înconjurătoare și de a o reda în operă prin imagini sintetice, de o profundă valoare dramatică. Astfel, personajele sale se remarcă printr-o vitalitate excepțională, evidențiind trăsături esențiale care permit cititorului, actorului sau spectatorului să le înțeleagă pe deplin, să le contureze portretul, să le intuiască orizontul intelectual și să pătrundă în complexitatea lor sufletească.

Personajele, inspirate din realitățile sociale ale societății noastre din ultimele decenii ale secolului trecut, sunt conturate – după cum observa Titu Maiorescu – „cu trăsăturile lor specifice, obiceiurile, expresiile și întreaga lor înfățișare în situațiile alese cu grijă de autor” [5, p.272]. Totodată, ele se disting prin faptul că reflectă pasiuni umane, precum vanitatea, iubirea sau dorința de câștig, aspecte care, alături de profunzimea psihologică transpusă dramatic, le conferă o dimensiune universală. Aceste personaje, deși aparțin aceleiași familii tipologice, sunt originale din punct de vedere artistic, fiind realizate ca variațiuni pe aceeași temă de un compozitor genial, capabil să imprime unicitate fiecărei nuanțe prin autenticitatea și perfecțiunea artistică a reprezentării.

Caragiale a fost inspirat de natură, pe care o percepea ca fiind lipsită de tipare rigide, fiecare individ fiind creat după un model unic. Fiecare persoană are trăsături distincte, iar această diversitate continuă să fascineze privitorul. Pentru a-și contura personajele în piesele sale, dramaturgul a recurs la o varietate de tehnici, de la alegerea numelor și particularitățile limbajului, până la ceea ce se numește formula caracteristică sau indicațiile scenice. Punând un accent deosebit pe aceste detalii, Caragiale le-a îmbinat cu o măiestrie remarcabilă, definindu-și astfel stilul inconfundabil.

La Caragiale, numele personajelor reflectă adesea apartenența lor socială și sugerează trăsături ale caracterului, evidențiind uneori particularități ridicole, cum ar fi trecutul fantei Crăcănel. Aceste nume sunt alese pentru a sublinia situații, așa cum se întâmplă cu Leonida, un personaj ce poartă numele eroului de la Termopile, dar care tremură mai mult decât soția sa, Efimița, din cauza temerii de „reacțiune”. O altă observație interesantă este legătura intenționată de Caragiale între numele Cață și Cațavencu, avocatul „vioi și lătrător”, care știe să „umble cu cața”, adică să înșele, și să facă orice pentru a-și atinge scopul. De asemenea, nu este întâmplător că Farfuridi formează un cuplu cu Brânzovenescu. Caragiale acorda o mare atenție numelui personajelor sale, meditănd la semnificațiile lor și le asculta cu atenție, având grijă ca acestea să fie rostite doar în modul în care el considera potrivit, doar după ce era pe deplin mulțumit de alegerea făcută.

Tudor Vianu observa că „vorbirea omenească” reprezenta marele domeniu de experiență al lui Caragiale, iar acesta o stăpânea cu o precizie demnă de un virtuoz. Vianu sublinia abilitatea

remarcabilă a lui Caragiale de a reda, prin limbaj, epocile și fizionomiile specifice ale personajelor sale, exersând în mod excepțional comicul de limbaj. Astfel, în rândul burgheziei mijlocii, la personaje precum Dumitrache sau Ghiță Pristanda, care aspiră spre o poziție mai înaltă, dar sunt încă aproape de stadiul inițial, neologismele sunt folosite cu pronunția lor originală. Pe de altă parte, în cercurile înalte ale societății, care reprezintă o treaptă superioară, se vorbește frecvent în franceză, iar româna este folosită doar „cu servitorii”. Aici, expresiile franceze sunt utilizate fără nicio încercare de adaptare, chiar și în mod stângaci, după cum remarca T. Vianu.

De asemenea, este important de menționat că în cazul preluărilor superficiale, expresiile de bonton și cele prețioase sunt amestecate sau lăsate deoparte în momente de tensiune. De exemplu, jupânul vrea să-l întrebe pe „bagabont” într-un mod ridicol: „Ce poștești, mă musiu?”. Când este enervat sau emoționat, Dumitrache vorbește natural și chiar introduce turcismul „cabulipsește”. De asemenea, Farfuridi, care fusese atât de „parlamentar” în discursul său, devine furios pe Cațavencu și grupul său și le strigă: „Vă-nvățăm noi, papugiilor”. S-a observat, de asemenea, cum limbajul evidențiază parlamentarismul de fațadă al lui Trahanache, care, într-o situație delicată, se adresează cu afabilitate unor participanți și cere, politicos: „Stimabile! Stimabile! (cu afabilitate), rog, dați afară pe onorabilul”.

Caragiale, atent și perspicace, a conturat personajele sale prin nume și limbaj caracteristic, mergând până la detalii fine pentru a le face să se diferențieze prin vorbire, în funcție de apartenența lor la generații diferite. Astfel, chiar și cele două surori, Veta și Zita, vorbesc diferit, ceea ce este justificat de diferența de vârstă dintre ele și nu contrazice evoluția istorică a burgheziei din acea perioadă și schimbările rapide ale limbii. De exemplu, declarațiile cu care Rică Venturiano o cucerește pe Zita, făcând-o „monșurul” lui, o fac pe Veta să-l considere nebun.

Capacitatea numelui de a reflecta trăsăturile intime ale personajelor și de a sugera rolurile lor dramatice în acțiunea piesei este demonstrată, poate, chiar de unele dintre personajele menționate mai sus. Printre acestea se numără Zaharia Trahanache, un individ ticăit, dar viclean, Pristanda, oportunistul, sau Agamemnon Dandanache, al cărui nume aduce cu sine o adevărată „dandana”. „În Dandanache remarcă St. Cazimir – își contopesc sugestiile cuvinte precum *dandana* «alarmă, tumult; tâmbălău, boroboacă», *dăndănoie*, «năzdrăvănie, bazaconie», *a dăndani* «a se legăna, a oscila (onomatopee exprimând mișcarea alternativă a clopotelor)»” [1, p.120]. Desigur, nu toate numele sunt concepute pentru a reflecta direct trăsăturile de caracter ale personajelor sau rolul lor în dezvoltarea comediei, dar majoritatea numelor din operele dramatice ale lui Caragiale îndeplinesc acest rol. Nu credem că ar exista nume mai potrivite pentru personajele sale decât cele alese de el. Impresia de finalitate care se desprinde din operele sale reprezentative, valabilă pentru întreaga lor structură, se aplică și fiecărei părți în parte. Un aspect semnificativ este faptul că personajelor satirizate, Caragiale le-a atribuit nume cu sonorități mai puțin comune în limba română, adesea ridicole în sine. Numele personajelor de comedie, precum Trahanache, Dandanache, Farfuridi, Venturiano, Pristanda, Pampon, Baston, Girimea, Ipingescu, Telemac (Mache), Razachescu sau Crăcănel, sunt perfect alese pentru a le caracteriza, adăugând un plus de culoare și umor.

Personajele dobândesc profunzime printr-un stil adaptat caracterului dramatic, reflectat în vocabular, precum și în structura și ritmul frazelor, evitând artificii, deoarece pentru Caragiale claritatea și concizia erau esențiale în stilul său. El a folosit diverse tehnici pentru a sugera lipsa de cultură și deficiențele intelectuale, contribuind astfel la realizarea comicului verbal. Cu o mare luciditate, Caragiale a abordat procesul inculturii, pornind de la categoriile care i-au inspirat personajele, dar cu o viziune pe termen lung, având capacitatea intelectuală și simțul limbii și umorului care îi permiteau să emită judecăți nu doar în raport cu epoca sa. Deși nu a fost niciodată categoric cu contemporanii săi, ale căror limitări le înțelegea adesea, el a pus în discuție posibilitatea unei schimbări, iar aceasta a conferit permanenta eficiență a abordării sale.

Personajele lui Caragiale vorbesc, în general, impropriu, dar aceasta reflectă realitatea din viața majorității târgoveților, unde fluxul rapid de evenimente și influențe externe a dus la o absorbție rapidă a noilor idei, iar improprietățile lingvistice deveneau aproape inevitabile pentru largi segmente ale societății. Caragiale nu doar că surprinde această realitate, dar o consemnează într-un mod care o

transformă într-un proces al posibilităților. El captează incultura din timpul său, dar face din ea un proces continuu, valabil pentru toate timpurile.

Pentru a conferi personajelor sale încărcătura comică necesară, Caragiale a utilizat în mod deosebit comicul de limbaj, cu un impact extraordinar asupra spectatorilor care, datorită pregătirii lor, puteau aprecia efectul și se simțeau superiori eroilor de pe scenă. Însă, acest umor rămânea ascuns pentru cei care, în viața de zi cu zi, foloseau un limbaj similar cu al personajelor sale. Astfel, popularitatea lui Caragiale a crescut pe măsură ce comicul său de limbaj a devenit accesibil unui număr tot mai mare de oameni. Acest proces continuă, iar operele sale rămân nemuritoare.

Tudor Vianu evidențiază faptul că limbajul și stilul personajelor lui Caragiale reprezintă un pilon al realismului în literatura română, demonstrând talentul excepțional al autorului de a surprinde modul de exprimare al personajelor sale, prin evidențierea particularităților de vocabular și construcție. Totodată, Vianu remarcă faptul că individualizarea personajelor prin limbaj reflectă atitudinea scriitorului față de acestea, raportându-se la inteligența, nivelul lor de cultură și apartenența socială. În comedie, „această atitudine este negativă și critică. Transcrierea limbii vorbite la Caragiale devine un instrument al satirei sociale“ [7, p.348].

În opera dramatică a marelui scriitor, există o serie de personaje care par a fi obsedate de anumite expresii, denumite de comentatori formule caracteristice, ale căror semnificații nu sunt greu de înțeles, fiecare având un sens mai adânc decât aparentul efect. Exemplele includ „Rezon”-ul lui Ipingescu, „curat” al lui Pristanda și „puțintică răbdare” al lui Trahanache, obsesia trădării la Farfuridi, automatismul orelor fixe sau al datelor memorabile, „vorba” lui Ipristanda din *D-ale carnavalului*, și clopoțeli care sună în urechile lui Dandanache. Aceste formule caracteristice contribuie la conturarea personajelor.

Nu este vorba doar de folosirea unei formule care să devină memorabilă prin repetare sau să creeze efecte comice prin incongruențe cu anumite situații. Caragiale nu a folosit formulele caracteristice doar pentru efecte formale. Ele sunt atent alese și reflectă poziția fiecărui personaj în societate, dependența sau independența sa, orizontul intelectual și stilul său de viață.

Majoritatea personajelor lui Caragiale au automatisme sau preferințe verbale, care sunt, în esență, formule caracteristice ce ajută la definirea și conturarea lor dramatică. Cel mai important este faptul că Caragiale reușește să dea fiecărui personaj o individualitate unică, inimitabilă, prin limbaj. Limbajul devine un reflex al caracterului personajului, cu un vocabular care poate fi bogat sau limitat, cu rigidități, inflexiuni și nuanțe care corespund temperamentului, poziției sociale și intențiilor sale generale sau în momentele specifice.

Formula nu este niciodată folosită într-un mod mecanic, fără discernământ, și nu reprezintă principalul mijloc de caracterizare. Ea devine un accent, atât la Pristanda, cât și la Ipingescu, Trahanache și alții. Pe lângă aceasta, se adaugă structura frazelor, exprimarea fie fluentă, fie greoaie și, în final, ceea ce am putea numi „graiul dramatic” al limbajului, care nu se exprimă doar prin cuvinte, ci și prin tonuri, intensități și ritmuri, un timbru specific comediei impus de autor.

Tudor Vianu subliniază poate cel mai important dar al lui Caragiale, evidențiind valoarea unică a acestuia, care provine din „implicațiile vorbirii personajelor”, surprinsă cu o mare acuitate a auzului și reprodusă cu o precizie remarcabilă în notarea vocabularului, a intonațiilor și a particularităților sintactice și stilistice, astfel încât cititorii au senzația că văd personajele și lumea lor doar pentru că le aud atât de clar.

Prin utilizarea indicațiilor scenice ca mijloc de caracterizare a personajelor, I. L. Caragiale pune în evidență abilitățile sale de om de teatru, capabil să vizualizeze personajele în acțiune și să transforme fiecare replică într-un rezultat al unui proces autentic de trăire. Dramaturgul reușește să-și urmărească și să-și îmbogățească eroii prin indicații scenice care nu sunt doar comentarii, ci acțiuni ce subliniază sau desăvârșesc momentele definitorii ale personajelor. Indicațiile pot fi scurte, referitoare la gesturi, inflexiuni ale vocii și altele, sau pot avea o funcție analitică, devenind părți esențiale în conturarea caracterelor dramatice.

Această capacitate de a urmări „viul subteran” sau „subtextul”, așa cum se numește în teatru, provine dintr-o remarcabilă abilitate analitică, din stăpânirea perfectă a personajelor și a situațiilor, și

din capacitatea de a le sugera și ghida pentru a obține efectul dorit, trăsături extrem de caracteristice stilului lui Caragiale.

Personajele menționate anterior și piesele lui I. L. Caragiale reprezintă o veritabilă comoară de roluri de caracter, acestea interacționând pe scenă prin dialoguri cu ritmuri impecabil adaptate contextelor, pline de dinamism și vitalitate. Caragiale este un maestru în a plasa personajele într-un cadru de relații scenice precise, definind poziția fiecăruia, creând atmosfera generală și situația specifică. Este la fel de remarcabil când urmărește doar două personaje sau mai multe, observând reacțiile intime și conturând cu o măiestrie deosebită grupurile.

Caragiale, maestru al dialogului dramatic și al construcției acestuia, reușește să redea dinamica vieții chiar și în spațiul restrâns al scenei. Chiar și monologurile, foarte populare în epoca sa, evită monotonia, fiind caracterizate de un dinamism propriu, integrând în desfășurarea lor verbală atât un nucleu de acțiune, cât și o caracterizare a unui anumit tip uman. Un exemplu relevant este monologul lui Ghiță Pristanda din actul al II-lea, scena a III-a, din comedia *O scrisoare pierdută*, care ilustrează aceste calități.

O altă situație emblematică este cea în care Leonida, îmbrăcat în halat și papuci, discută despre acțiuni politice majore și despre republică, în dormitorul casei sale. Pentru această lume ridicolă, ușor de influențat cu vorbe mari, dar care se bucura să creadă că joacă un rol important în viața publică, dramaturgul creează întotdeauna cadrul cel mai potrivit. În cazul lui Leonida, acest cadru este camera de culcare.

Arta compoziției, un aspect al „multei cunoștințe a artei dramatice” remarcate de Maiorescu, se reflectă în toate comediiile sale, fiecare dintre ele fiind rezultatul unei capacități rare de sinteză în concepție și al unei măiestrii fericite în redare. Operele lui Caragiale sunt solid construite, părțile sunt bine organizate, iar proporționarea, echilibrul și abilitatea de a urmări premisele până la rezolvare, cu consecvență și originalitate, sunt evidente.

Deși similitudinile dintre structurile generale ale pieselor au fost frecvent remarcate, acestea nu reprezintă un defect de formă sau o practică obișnuită, ci rezultă din natura conținutului, influențată de convingerile autorului și de mesajele pe care dorește să le transmită în comediiile sale. Finalul readuce viața la normal, cortina căzând peste o reinstaurare evidentă a relațiilor inițiale dintre personaje. Criticul Pompiliu Constantinescu subliniază că societatea vremii este „nu este decât o asociație de convenții, de simple menajări ale egoismului” astfel Jupân Dumitrache își păstrează „onoarea de familist” prin legătura cu Chiriac, Trahanache ignoră evidența „scrisorii” în favoarea „plastografiei”, iar Cațavencu este prins fără cale de scăpare. În final, societatea își găsește liniștea, iar viața își reia compromisurile [3, p.165].

Comicul din comediiile lui Caragiale își are originea în ridicolul manifestat de anumite categorii ale burgheziei și moșierimii, personajele fiind, în mare parte, preocupate de politică. Acestea fie pretind că se implică în politică dintr-o ipocrizie extremă, fie o fac dintr-o înconștientă autentică. Aceștia reflectă regimul reacționar care se dorea democratic. I. L. Caragiale a reușit să surprindă esența comică și stupiditatea acelei lumi, care, deși nu era amuzantă, provoca răul prin diferența dintre ceea ce era și ceea ce se pretindea a fi. Caragiale a ilustrat acest contrast al societății românești din 1880, iar el nu putea decât să râdă. În timp ce eroii lui Balzac sunt de o ferocitate sumbră, eroismul personajelor lui Caragiale este adesea învăluit în ridicol, deoarece acestea adoptă atitudini și comportamente care sunt în contradicție flagrantă cu adevărata lor fizionomie și mentalitate de clasă.

Caragiale însuși a identificat sursa comicului rezidă în contrastul izbitor dintre realitate și aparență, dintre ceea ce este autentic și ceea ce este doar o mască, un aspect definitoriu pentru universul și personajele comediiilor sale. Astfel, Jupân Dumitrache se identifică cu „poporul” și „națiunea”, însă, în realitate, întruchipează o clasă limitată și oportunistă, care își însușește atribute ce nu îi aparțin, iar principiul său, deși absurd, se rezumă la această afirmație: „Ori toți să trăim, ori toți să muriți”. Nu este diferit nici Leonida, care îi explică Efimiței ce înseamnă republica, nici Mița, care îi amintește lui Nae că este „republicană” și că în venele ei „curge sângele martirilor de la 11 februarie”. Fiecare personaj al lui Caragiale se revendică sau se justifică printr-o mare idee politică. Deși ridicolă, această pretinsă luptă electorală și politică a diverselor partide nu stârnea râsul, fiind o

farsă care ducea la prezența în Parlament a unor figuri de tipul „alesului” din *O scrisoare pierdută*, cu familia sa de la '48. Aici, satira vizează diferența dintre pretențiile democratice și realitate, între pretinsa luptă și comunitatea de interese care le unește, oferind întregului proces un caracter de concurență nesănătoasă, care duce la deformarea modului de a gândi și de a argumenta al personajelor sale, mereu în căutare de sprijin ideologic și de asocieri profitabile cu personalități din trecut sau prezent, fie că sunt laici sau bisericești, de la Machiavelli la Metternich, Garibaldi sau Gambetta, de la strămoșii lor la „martirii de la 11 februarie”, de la 48, 64, 79, 84 etc.

Atitudinea dramaturgului în comediile sale este, de obicei, critică, manifestată printr-o ironie aproape constantă, care joacă un rol similar sugestiei din poezie în satira socială a lui Caragiale. Scriitorul devine mai sever atunci când faptele sau persoanele incriminate o cer, iar în cazurile mai puțin flagrante, face loc ironiei, care poate fi ascuțită sau blândă, în funcție de subiect. Nuanțarea este prezentă în toate lucrările sale, căci „aliajul de simpatie și ironie ne plasează în centrul artei comice a scriitorului, în perfectă consonanță cu stilul manifestărilor sale umane”. Astfel, la fiecare personaj, încărcătura comică este plasată în raport cu trăsăturile intime ale individului, iar acestuia i se oferă întotdeauna doar ceea ce poate și cât poate să suporte, ceea ce dă impresia de unitate structurală.

Procedeele prin care se realizează comicul sunt la fel de variate ca și cele folosite pentru conturarea personajelor, dar domeniul în care autorul atinge adevărata virtute este limbajul. Comicul verbal este o etapă a înțelegerii omului, o punte către el, prin intermediul marelui comic.

Unul dintre marile merite ale lui Caragiale este acela că a reușit să acorde unor personaje cu o identitate socială bine definită o semnificație mai largă, datorită profunzimii observației sale și capacității de a le încadra în categorii general-umane. Adăugând la acestea desăvârșirea artistică, dramaturgul creează un sentiment al „eternității”. Mai mult, Caragiale prezintă un umor inefabil, asemănător cu lirismul eminescian, care nu depinde de observații sau critici, ci de un stil propriu, ce poate fi considerat „caragialism”. Teatrul său este plin de replici memorabile, care produc asupra spectatorului un efect similar cu cel al unei melodii din opera italiană, lăsându-l pe acesta să continue fraza actorului. De exemplu, când Pristanda vorbește despre salariul său, spectatorul simte nevoia să completeze cu „mica, sărut mâna, Coane Fănică”.

Caragiale este un scriitor obiectiv, dar nu indiferent; deși pare îngăduitor față de personajele sale, el nu ezită să le expună trăsăturile ridicole, tratându-le cu ironie, plasându-le în situații absurde și demontându-le mecanismele sufletești, uneori reducându-le la statutul de marionete. Caragiale este la fel de priceput în a descrie limbajul și mentalitatea mahalalei, pe cât de desăvârșit este în a surprinde moravurile sociale și politice, ceea ce reflectă un spirit de observație extrem de dezvoltat al vieții în toate domeniile sale sociale. Cum spunea el, eu scriu doar despre viața noastră și pentru viața noastră, pentru că nu știu și nu mă interesează altă viață.

Bibliografie:

1. Cazimir Ștefan, *Nu numai Caragiale*, București: Cartea Românească, 1984, p. 337.
2. Călinescu George, *Marii prozatori*, București: Cartea Românească, , 1998, p. 130. ISBN: 973-23-0676-9
3. Constantinescu Pompiliu, *Scieri*, vol. II, București: Editura pentru Literatură, 1967. p. 624
4. Dobrogeanu-Gherea C., *Studii critice*, București: Editura pentru literatură, 1967, p. 774.
5. Maiorescu Titu, *Critice*, Chișinău: Litera, 1998, p. 312. ISBN: 9975-74-049-9
6. Scurt eseu despre literatura lui Caragiale
<https://sites.google.com/site/extazulsiabsurdul/home/eseuri-filozofice-originale/scurt-eseu-despre-literatura-lui-caragiale> (accesat pe 22.12.2024)
7. Vianu Tudor, *Arta prozatorilor români*, Chișinău: Litera, 1997, p. 383. ISBN: 9975-74-037-5



CZU 373.3.016:821.135

TEHNOLOGIA FORMĂRII MOTIVAȚIEI LA ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI LITERAR ÎN PROCESUL DE PREDARE- ÎNVĂȚARE A LITERATURII ROMÂNE ÎN CICLUL PRIMAR

Pescaru Maria

doctor, conferențiar universitar

Universitatea Națională de Științe și Tehnologie Politehnica București

Centrul Universitar Pitești

e-mail: mariapescaru@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-1571-9443

Buzea Mariana

doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat

„Ion Creangă” Chișinău

e-mail: mariana.2286@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-6112-9073

Abstract. The becoming of the competent citizen in communication, in various plans : cognitive, social, cultural, civilizing, globalization - is outlined in school education as values of first importance.

The generations of this millenium are alive a time of change, in wich primary school students are also interrogatively looking for new meanings of its existence in communication..

Students of primary classes in the educational practice of acquiring romanian language attest to the communicative value of the language by training the verbal reference points specific to communication in romanian

Regardless of motivational techniques or how to classify and use motivation, they have in common the idea that the greater the responsibility, recognition, and, respect or status for primary school students, the greater the feeling of involvement in the didactic activity regarding the appropriation of literary language and literary content, and hence the greater the motivation of each student.

Keywords: ability,practice activity, knowledge, attitudes,skills, students.

Devenirea cetățeanului competent în comunicare, în diverse planuri:cognitiv,social,cultural,civilizator,globalizator se conturează în cadrul educației școlare ca valori de primă importanță.

Generațiile acestui mileniu trăiesc un timp al schimbărilor, în care și elevii claselor primare caută interogativ noi sensuri ale existenței sale în comunicare.

Elevii claselor primare în practica educațională a achiziționării limbii române se atestă și valoarea comunicativă a limbajului prin antrenarea reperelor verbale specifice comunicării în limba română.

Indiferent de tehnicile motivaționale sau modul de clasificare și de folosire a motivației, acestea au în comun ideea potrivit căreia cu cât este mai mare responsabilitatea, recunoașterea, respectul ori statutul acordat elevilor din clasele primare, cu atât este mai mare sentimentul de implicare în activitatea didactică privind însușirea limbajului literar și a conținutului literar și de aici cu atât mai mare va fi motivația fiecărui elev.

Prin urmare, considerăm că strategia dezvoltării motivației este determinată de o serie de factori:

- statutul relațiilor din clasă:fiecare elev judecă nevoile din perspectiva experienței individuale.Într-o clasă de elevi cu o „istorie”săracă de relații motivaționale, orice tactică motivațională este privită/acceptată cu suspiciune;

- atitudinea profesorului poate fi un factor decisiv de succes ori eșec; el va privi motivarea prin participarea individuală ca pe o metodă de fundamentare a rolului fiecărui elev;
- claritatea cu care sunt diagnosticate problemele va contribui la motivarea elevilor în însușirea limbajului literar;
- modul în care este aplicată tactica de motivare a elevilor; o practică impusă va fi întâmpinată cu mai multă rezistență decât cea în care există o consultare/consiliere prealabilă;
- stilul de management educațional: un învățător autoritar va avea o forță de convingere mult mai apatică și lipsa dorinței de cooperare a elevilor va spori dispariția motivației.

Astfel, în procesul însușirii performante a limbajului literar românesc pentru faptul că inițiind studierea aspectului motivațional, psihologii au inclus noțiunea de „motivație” care se utilizează „pentru marcarea întregului complex de determinante ale comportamentului, în sens mai îngust, noțiunea de „motivație” ține doar de forme concrete ale conduitelor umane” [1, p.4]. Motivul este definit ca stimulente și orientare a activității omului în realitatea reflectată de el.

În abordarea noțiunilor de „motivație” și „motiv” sunt direcționate definiții diverse. Рубинштейн С.Л. a definit motivația ca determinare subiectivă a conduitei omului generată de procesul de reflectare a lumii-prin motivația sa omul este încadrat în contextul realității, motivația fiind determinarea realizată prin psihic [3, 9 c.]

Condițiile de consolidare a motivației învățării sunt relaționate de schimbările ce se produc în caracterul activității intelectuale (literar-artistică) a elevilor, în componentele structurale ale acestei activități.

Motivele cognitiv-instructive se formează și în baza anumitor modificări pozitive intervenite în motivația învățării, cum ar fi conștiințiozitatea, independența, eficiența stimulilor, rolul motivului ca generator de idei, acesta fiind un motiv intern: elevul trebuie să învețe pentru a putea utiliza limbajul literar.

Acest tip de motive îl face pe elev să conștientizeze importanța culturală și socială a literaturii române, ele reprezentând și interesul lui stabil, care poate exercita funcții ale motivației-cea cognitiv-constructivă și cea de colaborare. Aici poate fi adusă în discuție dependența caracterului motivației, inclusiv al motivelor cognitiv-instructive, de metoda de organizare și de desfășurare a activităților didactice.

În investigația noastră metoda activă, folosită la dezvoltarea motivației privind însușirea limbajului literar, a fost determinată de rolul asupra procesului de însușire a limbajului literar, de eficiența acestuia și de rolul pe care îl are o anumită organizare a activității didactice în formarea sferelor motivaționale, în schimbarea caracteristicilor și structurii ei.

Motivația poate fi considerată ca un factor intern, care, împreună cu ceilalți factori interni (aptitudini, trăsături de tip particularități individuale, însușiri de caracter, etc), contribuie la determinarea manifestărilor de conduită. Ea are un caracter disponibil față de excitantul extrem ce îndeplinește, în primul rând, o funcție precipitatorie. Elevii cu motivații diferite în situații externe identice au manifestări diverse. Chiar unul și același elev este posibil să aibă o conduită diferită în situații identice, în funcție de starea sa internă actuală, de orientarea pregătitoare, în funcție de motivația sa actuală (satisfacerea sau nesatisfacerea anumitor trebuințe).

În procesul însușirii limbajului literar am constatat că stările interne apar nu numai ca rezultat al desfășurării complexelor de fenomene interne, ci și pe baza interrelației acestora cu condițiile externe. Aici este important să se acționeze asupra „modulilor interni” ai conduitei. Trebuie să menționăm că prin însușirea și practicarea limbajului literar, elevul își exteriorizează verbal conduita sa intelectuală literară. Astfel „motivul este mobilul care alege dintre deprinderile existente pe aceea care va fi actualizată” [3, 205 p.].

Pe lângă funcția de activizare generală, motivația îndeplinește și o anumită funcție de direcționare. Datorită faptului că activizarea realizată prin motivație este, în cele mai multe cazuri, specifică, afectând anumite sisteme funcționale, ea contribuie în interacțiunea sa cu stimuli la determinarea direcției acțiunii. De aceea în activitatea de însușire a limbajului literar este nevoie de a aborda motivația sub aspect dinamic și direcțional, după J. Nuttin [4, 83 p.]. Aceasta înseamnă că

această conduită intelectuală a elevilor se direcționează printr-o orientare selectivă, activă și persistentă, prin reacții preferențiale (refuz față de anumiți stimuli și preferință față de alții). În activitățile didactice fenomenul motivațional nu se separă de celelalte aspecte și modalități ale activității psihice. O legătură nemijlocită există între motivație și viața afectivă, deoarece unde apare motivația, apare în mod necondiționat, într-o formă sau alta, și fenomenul afectiv. Elevii sunt motivați afectiv când știu că și colegii lor pot cunoaște limbajul literar cu cei din jur. De aceea, motivația este strâns legată de activitatea voluntară, întrucât manifestările de voință, mai ales sub aspectul lor literar dinamic, nici nu pot fi explicate decât pe baza motivației. Aceasta nu poate fi izolată nici de procesele de cunoaștere a limbajului literar. În general, fiecare act de cunoaștere a limbajului literar și a lumii literare este în același timp și un act prin care introducem în acțiune noi determinanți ai conduitei noastre literare, afirmă S. Rubinștein [6, p.328].

Interesele își au reversul lor, adică repulsia sau aversiunea. În acest caz, o categorie de obiecte sau fenomene în loc să mobilizeze atenția și activitatea persoanei, provoacă inhibiții și diferite manifestări repulsive, de apărare, de îndepărtare, adică o atitudine negativă. Dacă o persoană lucrează într-un domeniu de activitate interesantă pentru ea, atunci va fi activizată și randamentul său va crește, iar dacă efectuează anumite activități față de care are atitudine repulsivă, randamentul va fi mult sub nivelul, aptitudinilor și posibilităților sale, în ciuda eforturilor serioase pe care le depune.

În foarte multe cazuri, persoane care într-o serie întreagă de domenii prezintă performanțe foarte bune, în unele preocupări care, de altfel, nu cer o pregătire specială obțin rezultate slabe. De exemplu, cineva poate să obțină rezultate bune în activitatea științifică și pedagogică, dar în același timp să rămână cu totul în urmă dacă este vorba de rezolvarea unor rebusuri, însă nu pentru că datorită aptitudinilor nu ar putea să obțină și în acest domeniu rezultate apreciabile, ci din cauza atitudinii sale de indiferență sau chiar repulsie față de acea persoană rebusurile nu prezintă nici o semnificație comparativ cu alte probleme. Influența intereselor se răsfrânge asupra tuturor proceselor psihice: percepția, memoria, gândirea, imaginația, ca și asupra vieții afective și a manifestărilor de voință.

Interesul se formează în cadrul activității pe baza experienței, sub influența mediului, dar se formează în concordanță și în strânsă interdependență cu necesitățile și intențiile persoanei. Chiar și aptitudinile pot avea rol în determinarea intereselor. Cercetările au demonstrat că între aptitudini și interese există o corelație pozitivă. Această corelație se datorează faptului că omul înclină să se manifeste în direcția în care poate obține un succes, deci în direcția aptitudinilor sale reale [1, p.18].

Aptitudinea nu atrage însă după sine în mod necondiționat și tendința de afirmare în această direcție, fiindcă în determinarea interesului, în afară de aptitudini, intervin și alți factori importanți, și anume factori motivaționali și împrejurările exterioare [7, p.30].

Interesele la elevii claselor primare și la adolescenți se caracterizează printr-o stabilitate redusă și se schimbă pe parcursul dezvoltării și creșterii individuale. Ele se conformează întotdeauna necesităților, motivației și activității caracteristice perioadei de vârstă respective. Pe lângă aceste caracteristici ale intereselor specifice vârstei, bineînțeles există și în această fază trăsături specifice ale intereselor.

Labilitatea intereselor poate avea la bază mai multe cauze. Una dintre aceste cauze ar fi cunoașterea superficială a anumitor domenii de activitate. O persoană poate să-și formeze interesul (pozitiv sau negativ) față de anumite preocupări pe baza unor aspecte superficiale, neesențiale sau cu totul parțiale. Așa ar fi de exemplu, aspectului locului de învățare a limbajului literar, opinii și aprecieri răspândite, atitudinea față de obiect, profesor, colegi, etc. Uneori influența, chiar neintenționată, a unor persoane cu prestigiu poate avea rol important în formarea interesului, afirmă cercetătorul V. Mahu [2, p.13].



Bibliografie:

- 1.Chireev A. *Metode de studiere a motivelor intrinsece ale învățării*://Viața școlii:-Cluj, Casa Corpului Didactic, 1973, p.18;
- 2.Mahu V. *Problematizarea și motivația în procesul de instruire*-Chișinău:Editura Știința, 1992-p.13;
- 2.Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Ред. Респ. Е.В. Сорохов, Издание второе - Москва, Педагогика, 1976, 9 с.;
- 3.Piaget J.*Psihologie și pedagogie.Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*, București:E.D.P., 1972-205 p.;
- 4.Nuttin J.*La motivation//Traite de Psychologie Experimentale*,vol V:*Motivation, Emotion et Personnalité*-Paris:PUF,1963, p. 1-83;
- 5.Pescaru M, The effect of the cultural crisis in the Romanian cultural space, in International Journal of Scientific Research (2) 7, Index Copernicus, Ulrich, Open J-Gate, pp 102-104, DOI:10.15373/22778179/JULY 2013/35, 2012
- 6.Rubinștein S.L. *Existență și cunoștință*, București, Editura Științifică, 1962-328p;
- 7.Roșca Al. *Metodologie și tehnici experimentale în psihologie*, București:Editura Științifică, 1971, p. 30

CZU 373.3.016:82

IMPORTANȚA RECEPTĂRII MESAJULUI LITERAR ORAL

Pescaru Maria

conf.univ.dr.

Universitatea Națională de Științe și Tehnologie Politehnica București,

Centrul Universitar Pitești

e-mail: mariapescaru@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-1571-9443

Florea Veronica Alina

doctorand, profesor pentru învățământul primar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Liceul Teoretic „Nicolae Titulescu” România

e-mail: florea_alina28@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-3245-0570

Abstract. The study of literature in primary education consists not only of developing reading and writing skills, but also of forming critical thinking, promoting empathy and creativity in students. And hence the importance of valuing the oral literary message, the role of communicative strategies for receiving the literary message and the need to know literature at the level of communication.

Keywords: oral literary message, teaching activities communicative, strategies.

Importanța studierii mesajului literar oral rezultă din promovarea învățământului primar centrat pe competențe, determinate de provocările comunicării literare, din tendințele de modernizare a curriculumului pentru învățământul primar (Romiță Iucu, 2006), din responsabilitatea optimizării strategiilor didactice pentru învățământul primar (Neacșu I., 2015), din insuficiența explorării limbajului literar și stabilirea incertă a rolului pe care îl are mesajul literar în sistemul de învățare al literaturii române, în general, și în cel al mesajului literar, în special, din caracterul dificil al semanticii unităților literare (Șchiopu C., 2018, Ciobanu - Mocanu L., 2008, Hadârcă M., 2005), din frecvența

utilizării mesajelor literare orale, atât în vorbire orală, cât și în cea scrisă (Pâslaru V., 2013, Bărbulescu Gabi, Beșliu D., 2009, Corti M., 1981, Derșidan I., 2003, Hobjilă A., 2013), din utilizarea frecventă a limbajului literar în critica literară, apreciată ca fiind caracteristica literaturii de înaltă calitate (Cornea P., 1998), din conștientizarea necesității predării comunicative a mesajelor literare orale (Șchiopu C.2009, Bărbulescu G., Beșliu D., 2009, Derșidan I., 2003), din încercările de a elabora și implementa noi strategii în învățământul primar în vederea eficientizării procesului de instruire în învățământul primar, în general (Neacșu I., 1990, Patrașcu D., 2005, Callo T., 2003; 2007, Cerghit I., 1997, Mîndăcanu V. 1994, Cojocaru -Borojan M., 2009) și studierii literaturii române (Cornea P., 2008, Șchiopu C., 2015, Burlacu Al., 2020, Țau El., 2017, Botezatu E., 2008, Carmen Vlad, 2003, Molea V., 2010, Crăciun C.2007, etc.Vlad Carmen (2003) a estimat că “elevii folosesc un număr valoros de unități literare pentru a și exprima cunoștințele literare”.

Mesajul literar este semnificația sau sensul profund transmis de o operă literară. Acesta poate include teme, idei, emoții și valori pe care autorul dorește să le comunice cititorilor sau ascultătorilor. Mesajul literar poate fi explicit, adică exprimat clar și direct în text, sau implicit, adică dedus din simboluri, metafore și alte elemente stilistice folosite de autor. Receptarea mesajului literar oral are o importanță deosebită din mai multe motive:

1. **Tradiția orală** - Multe culturi au tradiții orale puternice, unde poveștile, legendele și poemele sunt transmise din generație în generație. Acestea păstrează istoria și identitatea culturală a comunității.
2. **Interacțiune și conexiune** - Literatura orală permite o conexiune directă între narator și audiență. Aceasta favorizează o experiență interactivă, unde feedback-ul și reacțiile audienței pot influența modul în care este livrat mesajul.
3. **Expresivitate** - Povestirea orală permite naratorului să folosească tonul vocii, intonația, ritmul și gesturile pentru a sublinia anumite părți ale poveștii, adăugând profunzime și emoție mesajului literar.
4. **Accesibilitate** - Literatură orală este accesibilă chiar și pentru cei care nu pot citi sau scrie, astfel asigurându-se că mesaje importante ajung la un public mai larg.
5. **Memorabilitate** - Povestirea orală are capacitatea de a face mesaje mai memorabile. Repetiția și structurile narrative utilizate în povestirea orală ajută la fixarea informațiilor în memoria audienței.

În opinia didacticianului Cucos C., [5] schimbările actuale de politică educațională au impus o altă perspectivă asupra actului de predare-învățare-evaluare. Prin urmare, autorul face o diferențiere a strategiilor didactice din perspectiva orientării tradiționale și orientării moderne.

Tabelul 1.1. Corelația criteriilor și strategiilor de predare a mesajelor orale la literatura română

Criterii	Strategii didactice	
	Orientarea tradițională	Orientarea modernă
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului; Încearcă să memorizeze și să reproducă ideile auzite; Acceptă în mod pasiv ideile transmise; Lucrează izolat;	Exprimă puncte de vedere proprii; Argumentează, pune și își pune întrebări în scopul de a înțelege, de a realiza unele idei; Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru;
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri; Impune puncte de vedere; Se consideră și se manifestă în permanență ca un părinte;	Facilitează și modelează învățarea; Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii; Este partener de învățare;
Modalitatea de realizare a învățării	Predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice” validate; Competiție între elevi cu scopul de ierarhizare;	Predominant prin formare de competențe și deprinderi practice;
Evaluarea	Măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul); Accent pe aspectul cantitativ; Vizează clasificarea „statică” a elevilor;	Măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate face elevul); Accent pe elemente de ordin calitativ; Vizează progresul de învățare la fiecare elev;

Orientarea modernă este preferată în predarea contextelor, textelor literare în general, a mesajelor orale literare în mod special, datorită eficacității sporite în ceea ce privește comunicarea, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală și de interpretare ideatică justă a operei literare. Alt avantaj al acesteia este faptul că interacțiunea între profesor și elevi și între elevi și elevi este sporită, iar motivația elevilor de a învăța crește. Se creează, astfel, noi oportunități pentru dezvoltarea limbajului literar și a mesajelor orale, și folosirea lor în comunicarea literar-artistică. Concluzia finală este aceea că modelele didactice utilizate în orientarea tradițională coexistă cu cele utilizate în orientarea modernă, fiecare având propriile avantaje în receptarea mesajelor orale în literatura română. Strategia didactică devine astfel, după cum afirmă Oprea C., modalitatea eficientă prin care profesorul îl ajută pe elev să se direcționeze la cunoștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile, constituindu-se într-un ansamblu de metode, tehnici și mijloace de învățământ și forme de organizare complementare pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii în vederea realizării cu eficiență a învățării [11].

Predarea comunicativă, spre deosebire de alte strategii de predare e interpretată diferit de către experții în domeniu. Potrivit lui Minder această strategie e rezultatul nemulțumirii pe care au exprimat-o profesorii fără de modelele tradiționale de predare a limbii și literaturii române, axate mai degrabă pe produs, decât pe procesul de predare-învățare-receptare a mesajelor orale literare [12, p.54 -55].

Tabelul 1.2. Funcțiile actului comunicativ (sinteză)

Denumirea funcției	Caracteristici educaționale
1.referențială	elevul se conformează cadrului situațional concret
2.conotativă	elevul influențează pozitiv interlocutorul
3.expresivă	elevul interpretează atitudinal lumea prin exteriorizarea evidentă a acestor atitudini
4.metalingvistică	elevul își asigură mesajul cu un arsenal de gesturi, mimică, mișcări, care precizează cele transmise
5.poetică	elevul supraveghează felul cum formulează intențiile sale
6.fatică	elevul se simte responsabil de felul cum vorbește, cât de clar și corect pronunță cuvântul.
7.transformatoare	elevul schimbă atitudinea celuiilalt, reprezentările lui anterioare
8.de catharsis	elevul tinde spre ceva nou
9.informativă	elevul acumulează informații necesare
10.reglativă	elevul „face ordine ” în relațiile sale cu alții
11.valorică	elevul conștientizează valoarea sa personală și pune în lumină valorile celui cu care comunică
12.emotivă	elevul exteriorizează afectiv atitudinile sale față de fenomenele înconjurătoare
13.apreciativă	elevul apreciază lumea, realitatea
14.etică	elevul conștientizează valoarea comportamentului său verbal-comunicativ
15.convențională	elevul „semnează” acorduri de colaborare verbală cu partenerul
16.emfatică	elevul este solidar cu partenerul
17.eficiență practică	elevul „se alege ” cu rezultate concrete.
18.contact	elevul știe cum se stabilește un contact verbal cu cineva
19.identificarea	elevul poate identifica personalitatea celuiilalt
20.exprimare statutului	a elevul se autodezvăluie în diverse aspect
21.modificare statutului	a elevul poate să se schimbe operativ în funcție de diverși factori influenționali
22.ideatică	elevul manifestă tendințe constante spre autoexprimare
23.influențare	elevul influențează ambientul situațional în ansamblu
24.evaluare	elevul apreciază, evaluează lumea și realitatea înconjurătoare
25.cercetare	elevul cercetează lumea

Tabelul 1.3. Constantele definatorii ale competenței comunicative

Efectul	Cauza
Este o știință și o artă	deoarece există constructori și actori ai comunicării
Este un nivel de echitabilă pregătire a ambilor parteneri	presupunând codificare-decodificare simultană
Se dobândește, se asigură	nu este înnăscută, moștenită
Posedând-o, obții bucurie, satisfacție	dacă știi să comunici
Solicită o anumită cunoaștere și informare	fiind un rezultat al interacțiunii cu lumea
Pune în evidență psihologia omului	fiind o dimensiune a personalității
Implică a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să devii	deoarece este un produs al științei și artei
Este o obligațiune a ambelor părți	fiind o dimensiune relațională
Implică reguli de etică, politețe, tact, cultură	bazându-se pe ritualitatea comunicativă
Este o deprindere, o executare rapidă	prin automatism
Exteriorizează fiecare replică în anumite circumstanțe	implicând situativitatea
Implică găsirea comportamentului potrivit, empatia	fiind un avantaj de comportamente
Presupune elaborarea variantelor în baza unor situații	implicând complexitatea cognitivă
Presupune angajarea în relație în baza diferitelor motive	prin asumarea relației

Diferența dintre metodele tradiționale de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române și abordarea comunicativă rezidă, în opinia lui Berger R. [1], în diferența dintre următoarele două contexte: a învăța limba pentru a o folosi și a folosi limba pentru a învăța.

Prin metoda comunicativă elevii folosesc limbajul literar în comunicarea reală, în situații concrete de receptare a mesajelor orale și astfel îl învață; prin metoda tradițională, însă, elevii doar acumulează cunoștințe pe care urmează să le folosească apoi în anumite situații de comunicare. Comunicarea în procesul de predare-învățare-evaluare a mesajelor literare orale depinde nu atât de cunoștințele elevului în domeniul respectiv, cât mai ales de capacitatea elevilor de a le utiliza. De subliniat faptul că la obiectul limba și literatura română, forma orală și scrisă, comunicarea e posibilă doar dacă persoana (în cazul nostru, elevul) deține o bună *competență comunicativă* în înțelegerea mesajelor orale ale operelor literare [14, p. 28-33].

Cozărescu M. subliniază faptul că „predarea comunicativă, mai degrabă decât „practicarea competențelor lingvistice și literar-artistice”, este o modalitate mai bună de a învăța mesajele literare [3, p.72-73], implicând elevii în comunicare. În principiu, profesorul acționează ca un facilitator și un participant independent [ibidem, p.77] și toate materialele de predare au, în primul rând, ca scop „promovarea comunicării” [ibidem, p.78], astfel toate cele patru deprinderi ale cunoașterii mesajelor orale sunt învățate într-un mod integrat.

De asemenea, sunt importante strategiile de receptare-învățare a mesajului literar oral în domeniul cognitiv și în domeniul metacognitiv. Procesul de receptare și învățare a mesajului literar oral trebuie să îndeplinească două cerințe: acela de a preda un conținut literar (realizarea predării în

domeniul cognitiv și metacognitiv), și un mod de gândire creativ necesar pentru realizarea sarcinii propuse. Domeniul cognitiv încorporează procese cognitive care sunt organizate ținând cont de cele patru categorii: stocare și retragere; procesare informației; transmitere informației; utilizarea cunoștințelor [p. 36, 10].

Sistemul cognitiv are la bază procesarea informațiilor literare și este alcătuit din mecanisme-operații-acțiuni-proceduri. Schema de formare a deprinderilor, priceperelor, abilităților, capacităților-competențelor - care pot avea următoarele niveluri: tratarea preprimară; prelucrarea profundă primară, formarea imaginilor mentale; mecanisme abstracte (integrarea, construirea de raționamente, rezolvarea de probleme, luarea de decizii) și mecanisme ale sistemelor de asimilare a informației literare [p.88, 2].

Proiectând și realizând activități de receptare și învățare a mesajului literar oral bazat pe strategii didactice interactive, cadrul didactic oferă subiecților educaționali multe ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de ale confrunta cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive [p.125, 7]. În acest context, strategia didactică prezintă demersuri acționale și operaționale flexibile coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării receptării și învățării ale schimbului de atitudini și de conduite în diverse contexte didactice [p.282, 4].

În elaborarea strategiei educaționale în procesul de receptare a mesajului literar oral am luat în considerație mai multe căi:

- elaborarea obiectivelor pentru anumite sarcini literare în vederea structurării curriculumului;
- restructurarea conținuturilor didactice literare pentru un nivel specific de receptare a mesajului literar oral a fiecărui elev și delimitarea acestor strategii didactice literare;
- alegerea metodelor prin intermediul cărora putem stabili profilul strategiei și modalitatea de livrare a conținutului literar;
- analiza relației profesor-elev, elev-profesor, elev-profesor-elev;
- determinarea formei de evaluare.

Strategiile cognitive sunt modalități/tehnici de procesare, de înțelegere a informației literare pe baza cărora putem selecta, achiziționa și integra conținuturile literare noi în baza proprie de cunoștințe [p.42, 8]. Așadar, delimităm următoarele strategii cognitive, care sunt eficiente în procesul de receptare – învățare a mesajului literar oral la nivelul ciclului primar, cele privitoare la construcția receptării - învățării, formarea competențelor literare, ca o activitate dominantă atunci când elevul le poate combina cu realitatea literară: strategie algoritmică, strategie euristică, strategie determinată de tipul de raționament folosit (inductivă, deductivă, analogică, combinativă), strategie ce ține de tipul de acțiune implicată (de comunicare, de cercetare, practic - aplicativă, de schimbare, de transfer, de procedee tehnici), strategie determinată de combinarea elementelor componente, strategie determinată de combinarea formelor de organizare a activității elevilor (în cazul nostru) [p.141, 9].

Valorificând studiul receptării mesajului literar oral vom pune accent pe: metacogniție, componenta lingvistică, componenta socială, trăsăturile de personalitate, conceptualizarea teoretică. Atunci când abordăm procesul de receptare – învățare a mesajului literar oral este necesar să stabilim clar împreună cu elevii ce competențe ar putea să dobândească elevii. În procesul de formare a competențelor literare vom releva următoarele obiective:

- a transforma procesul de receptare - învățare a mesajului literar oral dintr-un proces bazat pe memorare într-un proces de compresiune a conținuturilor literare;

- a distinge esențialul de ceea ce este mai puțin semnificativ, a învăța să implementeze cunoștințele în situații concrete și a stabili colaborări cu valorile, cunoștințele sau finalitățile;
- a relaționa diferite noțiuni studiate și aplicarea lor în mediul literar.

Printre numeroasele abordări de studiere a mesajului literar oral evidențiem:

1. Abordarea bazată pe dezvoltarea deprinderilor de scriere, vorbire, citire și audiere la literatura română, care poate fi sintetică și accentul se pune pe modelul de receptare - învățare a mesajului literar oral, se ascultă conținutul literar nou și se tinde spre o variantă ideală de receptare – învățare a mesajului literar oral (în cazul nostru de cercetare) [6 , p.126]; și poate fi analitică, când deprinderile se predau și se învață separat, accentul se pune pe receptarea - învățarea mesajului literar oral;

2. Abordarea procedurală, care tinde spre a găsi metode și procedee pentru a-l ajuta pe elev să învețe mesajul literar oral în funcție de stilul său personal de receptare - învățare;

3. Abordarea – proces, atunci când profesorul renunță la stilul său autoritar de predare și se adresează direct nevoilor și preocupărilor elevilor;

4. Abordări sintetice focalizate pe conținut, învățare pe bază de receptare - învățare;

5. Abordarea bazată pe formare de competențe [p.51, 11].

Strategiile metacognitive valorificate sunt următoarele:

- capacitatea de a acumula și dezvolta cunoștințe procedurale, declarative și condiționale;
- capacitatea de a regla cogniția cu utilizarea strategiilor metacognitive: înțelegerea, informarea, planificarea, derularea și evaluarea;
- capacitatea de a utiliza strategiile metacognitive în timpul citirii;
- capacitatea de a utiliza strategii metacognitive de planificare, monitorizare, conștientizare și de evaluare în scriere.

Metacogniția este multifuncțională și poate fi formată prin promovarea conștientizării generale, îmbunătățirea cunoștințelor literare și reglării despre cogniție, stimularea mediului literar favorabil, promovare deprinderilor generale.

Din perspectiva receptării - învățării mesajului literar oral, definim competența de comunicare literară ca fiind un complex de atitudini privind importanța valorizării mesajului literar oral, ansamblul de capacități de identificare – decodificare - echivalare semantică - codificare în literatura română - utilizare contextuală-integrare lexico-verbală a mesajului literar oral și un sistem de cunoștințe despre limbajul literar.

Oportunitățile de receptare - învățare a mesajului literar oral rezultate din analiza problemelor specifice sunt:

- selectarea mesajului literar oral pentru un program opțional/obligatoriu de literatură română;
- stabilirea unor repere teoretice și metodologice ale receptării - învățării mesajului literar oral prin strategii comunicative;
- infuzionarea în disciplinele curriculumului pentru învățământul primar al sistemului de activități comunicative orientate, în mod special, spre predarea mesajului literar oral.

Practica de predare a literaturii române, demonstrează că nu există strategii recomandate exclusiv pentru receptarea - învățarea mesajului literar oral, cele mai multe cercetări sugerează utilizarea unei game largi de strategii comunicative prin intermediul activităților pro-comunicative și comunicative. Considerăm că este important pentru profesorii de literatură română să proiecteze activități didactice pentru ciclul primar cu scopul utilizării sistematice a mesajului literar oral. Mai mult decât atât, elevii învață mai bine atunci când sunt integrați în activități de colaborare și interacțiune cu colegii și se pot relaxa în procesul de receptare – învățare a mesajului literar orar în diferite contexte, texte, generând



integrarea mesajului literar în cele patru dimensiuni ale învățării literaturii române. Este necesar a spori gradul de conștientizare a importanței mesajului literar oral prin sensibilizarea acestora asupra mesajului literar oral folosite la lecțiile de literatură română, explorarea mesajului literar oral în mediul lingvistic, socio-cultural.

Bibliografie:

1. Berger, R.,(1976) *Artă și comunicare*, București, Editura: Meridiane.
2. Bruner J.(1997)*The culture of education*, Cambridge Mass: Harvard University Press, 240 p.
3. Cozărescu, M.(2003) *Comunicarea didactică, teorie și aplicație*. București: Editura ASE, 152, p. 32
4. Cucos C.(2002) *Pedagogie*. Iași: Polirom, 463 p.
5. Cucos, C., (2008) *Teoria și metodologia evaluării*: Iași, Editura:Polirom, 186 p
6. Dafinoiu C. (1979) *Gramatica limbii române explicată*, Iași: Junimea, 398 p
7. Dogaru-ulieru V., drăghicescu L.(2011) *Educație și dezvoltare profesională*, Craiova: Scrisul românesc Fundația Editura, 377 p
8. Grigore E., macri C.,(2011) *Stiluri de predare, stiluri de învățare Stiluri de predare, stiluri de învățare*, modulul 3. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial. Dezvoltarea resurselor umane 2007-2013, 106 p.
9. Joița E. (2010) *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Institutul european. Iași, 280 p, ISBN 9789736116612
10. Krashen D. S. (2015) *The end off Motivation*. În: New Rules, volumul 55:34-35, p.28-29
11. Marton F. Hounsell D., Entwistle N. (1984) *The Experience of Learning*. Scottish Academic Press, 242 p
12. Minder M.(2003) *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura Cartier Educational, 412 p. ISBN 9975-79-39-16
13. Oprea C., *Strategii didactice interactive*, Bucuresti, EDP
14. Șchiopu, C.,(2007) *Receptarea operei literare:condiții, etape și niveluri/Limba română*, nr.1-3, p.28-33

CZU 821.135-1.09:398

TEMELII FOLCLORICE ÎN LIRICA LUI DUMITRU MATCOVSCHI

Smolnițchi Dumitrița

doctor în filologie, conferențiar universitar

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

mun.Chișinău, RM

e-mail: sdumitritza@yahoo.com

orcid id: 0000-0003-2640-9237

Abstract. In the poetry of Dumitru Matcovschi, folkloric influences are essential, and they are noticeable at all levels of valorization of oral folk creation: content, structure, and style. The motifs (the parental home, longing, nature) are deeply inspired by the folk tradition, reflecting the collective sensibility and the rural universe. The composition of his poems follows typical folkloric structures: prosodic elements and repeated rhythms, similar to those of doinas or ballads. This structure lends musicality to the Matcovschian verses and gives them the feeling of a sincere expression of the soul's moods. The poetic language, simple and direct, but full of meaning, appeals to collective memory. His poetry harmoniously blends tradition and folk spirit with modernity, making it a creation of great artistic sensitivity.

Keywords: folkloric influences, valorization of folk creation, tradition, folk spirit.

Între creația populară și poezia contemporană există o legătură strânsă. Poezia modernă este adesea văzută ca un „ecou al unor chemări venite din adâncuri”, un produs al unei tradiții milenare ce se regăsește în „straturile populare” ce au marcat evoluția poetică. Aceste „zăcămintele folclorice” sunt fundamentale pentru dezvoltarea continuă a fenomenului literar, asigurându-i o stabilitate ce nu poate fi alterată de influențele externe. Astfel, „receptivitatea scriitorului față de creația populară, aprofundează îmbogățirea individualității sale creatoare prin intermediul stereotipului folcloric, relevă deschiderea omului de artă spre complexitatea sufletului popular” [3, p. 4].

Axată între tradiție și modernitate, poezia lui Dumitru Matcovschi se revitalizează în permanență prin folclor, se alimentează din tezaurul spiritualității autohtone ca să dăinuie prin lirismul confesiunilor sale despre mărgioară, casa părintească, focul din vatră etc. Viziunea folclorică planează în universul liricii matcovschiene, însoțindu-l când evocă anumite momente din ambianța rustică a meleagurilor natale sau exprimă atașamentul dragostei sale filiale față de părinți și baștină. Exteriorizarea legăturii cu folclorul se realizează prin intermediul unor mijloace poetice diverse.

În poezia lui D. Matcovschi, influențele folclorice sunt esențiale și se remarcă la toate nivelurile de valorificare a creației populare orale: conținut, structură și stil. Începând cu debutul său, cu volumul *Maci în rouă* (1963), elementele folclorice devin vizibile în alegerea tematicii și în limbajul poetic. Poetul își plasează universul liric într-o atmosferă tradițională, aproape mitologică, unde sunt evidente influențele baladei și ale altor forme de poezie populară. Volumul *Casă părintească* (1968) adâncește motivele tradiționale, precum și imaginile legate de legătura omului cu natura și cu rădăcinile sale ancestrale. Aceste două volume „puneau începutul unei lirici baladești, folclorice prin motive, tradițională prin imaginile dominante” [5, p. 124]: „Mi-am făcut un strop de casă / într-un strop de rouă, mic. / Numai eu și numai cerul / într-un strop de rouă, mic” Poezia e o *ars poetica*, din care „se desprind, în germene, relațiile antitetice ale unui sistem poetic, ale unei existențe guvernate de principiile binelui și ale răului” [2] (ca în basmele populare – n.n.), afirmă A. Burlacu.

Chiar din primele sale volume, „poetul își găsește o formulă, căreia îi va rămâne fidel, de-a lungul anilor, nuanțând-o și aprofundând-o: limpede, simplă (amăgitor de simplă), din versuri coerente, conservative, cu rezonanțe uneori rapsodice, cu muzicalități delicate, cu inflexiuni de doină și de baladă, poezia aceasta purta emblemele rusticității (spicul, pomul, grâul, frunza, izvorul...), dar sensurile nu se limitau la cele rustice: în subsensurile ei trăiesc idei filosofice generale despre viață și om, despre timp și interlegătura elementelor” [1, p. 13]. Astfel, această formulă poetică, axată pe vibrații folclorice, dar cu adânci semnificații filosofice, persistă și în volumele următoare: *Melodica* (1971), *Grâul* (1974), *Axă* (1977), *Patria, Poetul și Balada* (1981), și în volumele sale mai târzii, *Soarele cel Mare* (1989), *Imne și blesteme* (1991), *Pasărea nopții pe casă* (2003) etc.: „Da, eu sunt o frunză verde,/ Da, eu sunt un bob de grâu,/ Da, eu sunt un strop de apă/ Dintr-o mare, dintr-un râu./ Ce-i o frunză verde-n codru,/ Ce-i un bob de grâu în lan,/ Ce-i un strop de apă-n mare,/ Într-un râu, într-un ocean?// Frunza-i frunză lângă frunză,/ Bobul lângă bob e bob,/ Stropul care face marea/ Numai lângă strop e strop./ Că sunt frunză, sunt și codru,/ Că sunt bob, eu sunt și lan,/ Că sunt strop, eu sunt și mare,/ Sunt și râu, sunt și ocean” (*Omul*). În aceste volume, poetul continuă să își exprime respectul față de tradițiile folclorice, însă, de această dată, ele sunt însoțite de un substrat dramatic, filosofic, mai adânc. De exemplu, în poezia *Rădăcini*, rădăcinile simbolizează atât legătura cu pământul natal, cât și conflictul între trecut și prezent, între valorile tradiționale și presiunile moderne sau politice: „A căzut din cer o nucă/ Și-a crescut un nuc din lume/ Și-a luat-o razna-n lume –/ Pelerin cu dor de ducă./ Gospodarul casei, când/ A văzut lumina asta,/ Și-a chemat la el nevasta/ Și-au îngenucheat plângând./ Și-au tot plâns o noapte, vai,/ De-au ajuns să se trezească –/ Ea bălaie, el bălai./ Iar din talpă și genunchi/ Începură să le crească/ Rădăcini de nuc, mănunchi”.

Matcovschi continuă să își manifeste identitatea poetică profund legată de folclor, prin imnuri dedicate Moldovei și prin invocarea unor teme folclorice tradiționale, cum ar fi lupta pentru apărarea limbii și a culturii naționale. Totodată, aceste lucruri sunt conturate printr-o tonalitate aspră și o viziune critică, care reflectă opoziția poetului față de regimul comunist, „Și-am crescut un biet stejar/

Lângă-o apă de hotar,/ Și-am trecut din mâini în mâini,/ De-am slujit pe mulți stăpâni // Am slujit stăpân bogat,/ Mi-a fost slujba chin curat,/ Am slujit stăpân străin/ Și slujba mi-a fost pelin.// Cel bogat, că e bogat,/ Ramurile mi-a tăiat,/ Mi le-a rupt, mi le-a ciuntit,/ Vergi din ele-a pregătit.// Cel străin, că e străin,/ M-a săpat la rădăcini,/ Și, cum m-a săpat, mi-a spus/ Că n-o să mai cresc în sus.// Noroc că mă știu stejar / Și-am crescut din mine iar, / Alte rădăcini am prins, / Ramuri dese am întins” (*Cântec bătrânesc*).

Motivul *copacului*, al *rădăcinilor*, ca simboluri ale statorniciei și ale legăturii cu țara, rămân dominante: „Însă bradul n-a căzut,/ Ci ca omu-a-ngenuncheat./ Lemnul tălpii l-a durut/ Când securea l-a mușcat./ Poate lemnul n-a fost lemn,/ Ci-a fost os sucit în sus/ Și crescut în sus, solemn,/ Din ce-i care astăzi nu-s.// Poate osul, de-a fost os, Avea-n loc de rădăcini/ Inimă de Făt-Frumos/ Îngropată de străini// Poate inima știa/ Taină mare și a vrut/ S-o aflăm, dar o ținea/ Sub lăcată strat de lut./ Poate bradu-ngenuncheat/ A fost om adevărat/ Și noi nu l-am întrebat...” (*Bradul*).

Pomii din lirica matcovschiană (nucul, teiul, bradul, stejarul) sunt însoțiți de semnificații profunde, evocând mituri de protecție și perpetuare a valorilor sacre. Poetul reînvie astfel imaginea pomului ca simbol al dăinuirii, al sacrificiului și al legăturii între viața omului și pământ. În poeziile sale, copacul este văzut nu doar ca un simbol mitologic, ci și ca un element al destinului colectiv, iar pădurea reprezintă spațiul mitic al eternității: „Pădure verde, pădure deasă,/ cea mai adâncă, cea mai frumoasă / Și trece-o vară cu dor pribeag/ Și nu mai vine cine mi-e drag! /.../ Pădure mamă, pădure soră/ Doru-i de-o viață / ci nu de-o oră / Iar viața trece, troiene cad/ Și nu mai vine cine mi-e drag!” (*Pădure verde*).

Copacii și rădăcinile au în poezia lui D. Matcovschi o semnificație sacrală, evocând regenerarea și legătura între cer și pământ. Astfel, arborele devine un simbol al continuității generațiilor și al existenței ciclice, precum Pomul Vieții, care sugerează moartea și renașterea: „Din strop adânc de ape, / din veșnic strop de hume / destoinic Pomul Vieții / s-a înălțat anume./ Cu fructe dulci pe ramuri, / mereu în jos crescute: / copilul să le-ajungă / și blând să te sărute./ La ora de tămâie, / de-albină și de flutur,/ din Pom răsare Soare / și flori din Pom se scutur.” (*Pomul vieții*).

De altfel, și *apa* este, în poezia lui D. Matcovschi, un simbol al purității și al renașterii. Aceasta apare în sens mitologic, ca un element sacru, esențial în procesul creației și al regenerării. Matcovschi preia aceste semnificații tradiționale și le integrează în poeziile sale, în care apa devine un element purificator, simbolizând atât legătura cu natura, cât și cu spiritualitatea: „Trece râul printre maluri, / Azi mai lin, iar mâine-n valuri, / Azi adânc, iar mâine-n față,/ Trece râul, trece-o viață.” (*Râul*) Atribuindu-i sensuri filosofice, apa este o poartă spre veșnicie, ducând cu sine și bucuriile și tristețile: „Apa Nistrului cea mare, / apa Nistrului./ Curge tulbure la vale, / apa Nistrului...// Era limpede ca roua, / apa Nistrului. / Bea din ea toată Moldova, / apa Nistrului. // Și mai curge printre stele, / apa Nistrului. / Tot cu lacrimile mele, / apa Nistrului” (*Apa Nistrului*).

Simbolurile animaliere din poezia lui D. Matcovschi, la fel, sunt inspirate, în mare parte, din folclor. De exemplu, în poezia Pegas imaginea calului mitic se identifică cu cea a călărețului care este însuși poetul: „Cal cu șapte inimi/ zboară peste creste./ Are calul coamă / lungă, de mătăasă,/ Ci mă țin de coamă/ și nimic nu-mi pasă./ Îi răsar în cale/ rățacite stele/ Și devine zborul/ crâncen printre ele. / Mă aplec spre șoaptă/ și spre mângâiere. / Nu mai are calul/ forță de-nviere”. Imaginea e o alegorie a lipsei de inspirație, a imposibilității de a crea: „Zborul nu mai este/ zbor de înălțare,/ Ci e de cădere/ în ocean, în mare”.

Prin aceste imagini și simboluri, Matcovschi reinterpretează tradițiile folclorice într-o manieră profund personală, aducându-le în sfera experienței universale și a spiritualității umane.

Dar motivul folcloric ce joacă un rol fundamental în poeziile semnate de D. Matcovschi, reflectând o gamă largă de trăiri și emoții, este cel al *dorului*. Poetul revine adesea la motivul dorului de casă părintească și de meleaguri natale, el evocând o „țară a dorului” care reflectă nu doar frumusețea pământului, ci și legătura profundă a omului cu rădăcinile sale. Poemele sale vorbesc despre o iubire sfântă față de locurile natale, despre dorul de tradiție și despre cultul strămoșilor, iar această nostalgie se regăsește adânc în imaginile poetice: „Dor de țărâne, de doine bătrâne, / De freamătul codrilor”.

Aceste trăiri nu sunt doar personale, ci devin universale, provocând cititorul să mediteze asupra naturii umane și asupra complexității ființei. Așa cum observa criticul literar M. Dolgan, dorul în opera lui Matcovschi se extinde dincolo de un simplu sentiment personal, ajungând să reprezinte o stare emblematică a spiritului românesc, un „dor total” care include dorul de viață, de țară, de familie și de valori esențiale, cum ar fi dreptatea, frumusețea și demnitatea. Criticul literar încearcă să amplaseze motivul/ metafora dorului din creația lui D. Matcovschi în zona unei generalități absolute, acesta fiind „înțeles ca un sentiment profund românesc, al dorului confundat cu marile aspirații ale omului din spațiul mioritic: dor de viață și de patrie, dor de neam și de grai, dor de casa părintească și strămoși, dor de femeie și natură, dor de adevăr și dreptate, dor de bine și frumos, dor de omenie și demnitate” [6, p. 21].

În viziunea lui Matcovschi, dorul este mai mult decât o simplă temă poetică, fiind transformat într-o „categorie estetică existențială”, care definește nu doar realitatea imediată, ci întreaga filosofie a națiunii: „Dor. Mi-i tare dor de viață, / S-o trăiesc și să o cânt, / Cu amurg și dimineață, / Cu al mamei zâmbet blând./ Dor. Mi-e dor de-o frunză verde, / Dor de-o pasăre cu pui / Care cântă și se pierde / În Poiana Cerbului... / Dor. Mi-e tare dor de-o țară, / Care-a fost și care nu-i./ Neagră pâinea și amară / Dincoace de dor și țară / Ca pâinea străinului” (*Basarab*)

În această „țară a dorului”, el se inspiră din mitologia și folclorul românesc, dar și din propria sa sensibilitate. Poetul creează o atmosferă în care dorul devine un semn de lumină și speranță, o forță de mobilizare a spiritului, iar în multe dintre poeziile sale, dorul este asociat cu imagini ale luminii, ale spiritualității și ale identității naționale.

Dorul devine un „testament modern” al spiritului popular, fiind transformat într-un instrument de evaluare a valorilor și tradițiilor comune. Poetul adâncește sensurile dorului din poezia populară și, astfel, dorul capătă sensuri universale, identificându-se cu existența umană: „Năpădit de doruri grele/ Mă știu trist ca o baladă/ Și-mi las fruntea peste ele,/ Piatră de mormânt să cadă.” (*Toate dorurile*), „Dorul o fi ca o jale a neamului, / Ca un destin ce ne este comun” (*Îngerii roșii*).

„Noi am știut ce-nseamnă dorul?”, se întreabă poetul. Astfel, Matcovschi face din dor o formă artistică de exprimare a ființei, iar în versurile sale, dorul devine un vehicul pentru o înțelegere profundă a lumii și a legăturii omului cu divinitatea, cu natura și cu trecutul său. El pune în valoare dorul ca o „căutare” continuă a sensului vieții, o căutare care nu se limitează la spațiul geografic, ci reprezintă și un univers interior/ exterior vast și misterios. „Dorul de lumea toată” devine o imagine poetică complexă, care reflectă nevoia de comuniune cu esențele fundamentale ale existenței.

Dorul la Matcovschi nu este doar o tristețe pasivă, ci o puternică motivație a actului creativ: „De dor poezii totdeauna mor. / Să mori de dor! Ce sărbătoare mare!”

Astfel, Matcovschi nu doar că revitalizează tema dorului în literatura română, dar o extinde și o îmbogățește, făcând-o un mijloc de explorare a condiției umane și a relației omului cu cosmosul, cu istoria și cu propria sa identitate. În acest sens, dorul devine o alegorie a luptelor și suferințelor, dar și a speranței și regenerării spirituale.

În același timp, dorul la Matcovschi capătă un sens mai larg, reflectând drama unui popor marcat de istorie și de traume politice, cum ar fi durerea legată de pierderea Basarabiei („Ești floare de dor, Basarabie, ești lacrima neamului meu”). Poezia sa devine o „cântare” de dor pentru acele teritorii îndepărtate și pentru un trecut care nu mai poate fi trăit, dar care rămâne viu în conștiința colectivă a românilor.

„Dorul de țară” capătă în acest context o semnificație profundă, devenind o pledoarie pentru renașterea spiritului național, pentru regăsirea rădăcinilor și a valorilor fundamentale ale națiunii. În viziunea poetului, dorul este o formă de rezistență spirituală, un act de reafirmare a identității și a legăturii cu pământul natal. În acest sens, Matcovschi vorbește despre o „căutare” neîncetată, despre o necesitate de a înțelege și de a regăsi sensul într-o lume aflată într-o continuă schimbare.

Lirica lui D. Matcovschi valorifică motivul dorului ca pe o forță creativă și o metaforă a unui destin colectiv. Dorul este prezentat ca o stare a sufletului care nu cunoaște limite, o dorință de a înțelege și de a trăi în armonie cu universul și cu propriile rădăcini culturale. Această abordare face

din poezia lui Matcovschi un adevărat omagiu adus tradițiilor, dar și o reflecție profundă asupra condiției umane în fața provocărilor existențiale și istorice.

Cu alte cuvinte, fondul tematic matcovschian este profund impregnat de teme și motive folclorice, pe care poetul le adâncește, aducându-le într-un context contemporan, dar păstrând esența lor arhetipală, ceea ce conferă operei sale o legătură puternică cu tradiția și cu valorile culturii populare. M. Cimpoi subliniază legătura poetului cu folclorul, care „este una consangvinică, ca la cei mai reprezentativi poeți basarabeni, configurând un program etic și estetic care presupune cultul rădăcinilor, originilor, solului, casei, pragului și vetrei.” [4, p. 212].

Pe lângă acest conținut folcloric, poetul cultivă o muzicalitate proprie, caracterizată de sonorități ritmate și de o simplitate a formei care, la fel, face legătura cu poezia populară. Revalorificând melodicitatea structurală a cântecului popular, a doinei, a baladei, poetul dă naștere unui lirism profund, încărcat de nostalgie și dor. Structura versurilor adesea imită repetiția și ritmul specific versului popular. Astfel, D. Matcovschi transformă poezia cultă într-o continuare a celei populare, îmbinând armonios formele literare moderne cu esența folclorică.

În concluzie, folclorul, în poezia lui Dumitru Matcovschi, nu este doar un simplu element tematic, compozițional sau stilistic, ci o cale de exprimare a identității naționale, a legăturii cu rădăcinile și tradițiile poporului său. Poetul își construiește universul liric printr-o artă a evocării motivelor folclorice, îmbinate cu reflexii asupra realităților contemporane, oferind un discurs poetic autentic și profund legat de realitatea culturală și socială a timpului său.

Bibliografie:

1. Botezatu, Eliza. Scriitorul în timp. Configurarea unei formule artistice, în „Academos”, nr.3 (14), octombrie, 2009.
2. Burlacu, Alexandru. Poetica lui Dumitru Matcovschi. Disponibil: https://old.upsc.md/wp-content/uploads/2017/03/cer_pub_ssu_1_26_continut_2014.pdf
3. Butnaru, Tatiana. Stilizări folclorice în literatura contemporană. Chișinău: UST, 2012.
4. Cimpoi, Mihai. Istoria literaturii române din Basarabia (compendiu). București – Chișinău, 2003.
5. Ciocanu, Ion. Dumitru Matcovschi. Între *imne* și *blesteme*, în: „Revista de lingvistică și știință literară”, nr. 5-6, 2009. Disponibil: <https://philologia.usm.md/files/journals/arhiva/2009/13-nr3-2009-ciocanu-omagieri.pdf>
6. Dolgan, Mihail. Dumitru Matcovschi – un poet pătimăș al dorului, în „Academos”, nr.3 (14), octombrie, 2009.

CZU 821.135.09:008(4)

MIHAI EMINESCU ȘI CULTURA EUROPEANĂ

Zaharia Viorica

Doctor în filologie, conferențiar universitar

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

e-mail: vi_zaharia@yahoo.fr

orcid id: 0000-0002-0698-2223

Abstract. Distinguished personality of Romanian literature, poet, prose writer, playwright and journalist, Mihai Eminescu remains one of the most important writers of Romanian literature of all time, but also an important European poet. The Europeaness of Mihai Eminescu consists in the very synchronization of his work with European culture, Titu Maiorescu affirming that the individual culture of our national poet is at the level of European culture. However, Europeaness is equivalent to the supreme value, the European personality is the same as an exceptional personality, which emerges spectacularly from the traditional Romanian cultural framework. And in this sense we can talk about the personality of European stature of Mihai Eminescu.

Keywords: European culture, Europeaness, romanticism, heritage, German philosophy, journalism, literary theme, poetry, exegesis.

„Fiind foarte român, Eminescu e universal.”

Tudor Arghezi

Personalitate distinsă a neamului românesc, identitate literară europeană și universală, Mihai Eminescu rămâne Poetul devenit pentru toți românii un mit. Poet, prozator, dramaturg și jurnalist, Eminescu este considerat de critica literară postumă drept cea mai importantă voce poetică din literatura română din toate timpurile.

În cei 17-18 ani de activitate scriitoricească nemijlocită, Mihai Eminescu a reușit să abordeze toate genurile literare și a profesat o mulțime de specii literare. Dar ca orice geniu, a fost dezinteresat de soarta ulterioară a operei sale, nu l-a interesat și nici nu s-a gândit la alcătuirea unei ediții în timpul vieții. A publicat doar atunci când sufletul i-a sugerat să-și comunice semenilor gândurile și frământările, încifrate, în spiritul romantismului, în câteva teme literare fundamentale: iubirea și natura, istoria, folclorul, filosofia, condiția geniului, funcția și rolul creației artistice, inclusiv în context social.

Despre vastitatea creației eminesciene, în afara de cea poetică, care cumva e cunoscută marelui mase de receptori, vorbesc și puținele exemple pe care le enumerăm mai jos. Astfel, scriitorul Mihai Eminescu, pe lângă valoroasă moștenire poetică pe care a lăsat-o patrimoniului cultural național, are încercări dramatice (*Miră, Decebal* sau *Mușatin și codrul*, unde îl evocă pe Ștefan cel Mare), dar și o încercare de roman prin *Geniu pustiu*. De asemenea, a contribuit la dezvoltarea nuanțelor romantice (prin *Cezara* sau *La aniversare*), remarcându-se mai ales prin cea fantastică (este vorba, bineînțeles, de valoroasa nuvelă *Sărmanul Dionis*).

Pentru activitatea de jurnalist de excepție a lui Mihai Eminescu, trebuie neapărat să amintim articolele sale cu tematică culturală din „Curierul de Iași” și multe texte publicate în ziarul conservator „Timpul”, care au înglobat de-a lungul timpului o problemă variată. Astfel, politica internă și externă, cultura și știința. Problemele sociale, istoria, fenomenul literar, cultural și moral al timpului, toate au fost subiecte abordate de Eminescu ziaristul.

Dovezi ale contribuțiilor publicistice eminesciene sunt și fragmentele pe care le cităm în cele ce urmează.

Un prim exemplu este desprins din *Fragmentarium* eminescian (însemnările din anii studenției eminesciene au fost adunate sub acest generic), în care tânărul ziarist vorbește despre o Europă

constituită armonios, cu un organism bine articulat: „Europa pare-a fi capabilă de-a trăi continuu: cauza este că ea e tocmai partea aceea a Pământului, care în proporțiune cu întinderea ei teritorială are litoralele (țăriile) cele mai multe. Și marea nu este numai un element, ci o mare faptă economică, căci este un puternic mijloc de comunicațiune, drumul popoarelor. Asta însemnează atâta, că Europa are facultatea, natura de-a întreprinde și întreține comunicațiunea cu toată lumea și din punctul acesta de vedere ea e situată în mijlocul lumii întregi” [5, p. 171].

În altă parte, publicistul Eminescu se pronunță pentru formele de învățământ europene: „Esența acestui învățământ este la noi, ca și în Franța și Germania, clasicitatea și cultura literară și istoria pe temeiul clasicității, adică *humanitatas studia* în înțelesul celor vechi.

Pe acest temei, susținut în Germania și în Franța prin tradițiunea unei culturi de multe secole, ne-am organizat și noi școalele mai înalte și ne-am pus astfel în comunitate de cultură cu Europa apuseană” [9, p. 368].

În viziunea omului de cultură Titu Maiorescu, europenitatea lui Mihai Eminescu constă în însăși sincronizarea operei poetului cu cultura europeană, criticul afirmând că Eminescu este un om al timpului modern, cultura lui individuală stând la nivelul culturii europene. Or, europenitatea este echivalentă cu valoarea supremă, personalitatea europeană este totuna cu o personalitate de excepție, care iese spectaculos din cadrul cultural tradițional românesc. Și în acest sens putem vorbi despre personalitatea de talie europeană a poetului nostru național.

Luată ad litteram deci, europenitatea lui Mihai Eminescu se axează pe relația național – european/universal. Iată ce afirma în acest sens Titu Maiorescu: „Eminescu este un om al timpului modern, cultura lui individuală stă la nivelul culturii europene de astăzi. Cu neobosita lui stăruință de a ceti, de a studia, de a cunoaște, el își înzestra fără preget memoria cu operele însemnate din literatura antică și modernă. Cunoscător al filozofiei, în special a lui Platon, Kant și Schopenhauer, și nu mai puțin al credințelor religioase, mai ales al celei creștine și budhiste, admirator al Vedelor, pasionat pentru operele poetice din toate timpurile, posedând știința celor publicate până astăzi din istoria și limba română, el afla în comoara ideilor astfel culese materialul concret de unde să-și formeze înalta abstracțiune care în poeziile lui ne deschide așa de des orizontul fără margini al gândirii omenești” [10, accesat pe 25. 01. 2025].

Primele contacte cu Europa occidentală viitorul poet le are, copil fiind, în 1858, când, începând cu clasa a III-a, urmează școala primară germană la Cernăuți, pe care o termină cu rezultate foarte bune (din biografiile eminesciene aflăm că la sfârșitul clasei a IV-a este al 5-lea după reușită din cei 82 de elevi). Între 1860 și 1861, Mihai Eminescu a fost înscris la liceul german din Cernăuți, unde viitorul poet se impune și datorită severității în procesul de studii din instituție.

Pe 25 februarie 1866, debutează în revista lui Iosif Vulcan din Pesta, „Familia”, cu poezia *De-aș avea*. Acesta va fi și momentul în care Iosif Vulcan îi va schimba numele din Eminovici în Eminescu. Tot în acest an, „Familia” va mai publica alte cinci poezii eminesciene.

Între anii 1869 și 1872, Mihai Eminescu a fost student la Viena, la Facultatea de filosofie și drept, unde a activat în cadrul câtorva societăți studențești. La Viena se va împrieteni cu viitorul prozator Ioan Slavici, student și el, de care ulterior îl va lega o prietenie durabilă, și o cunoaște pe Veronica Micle. În perioada 1872-1874, Eminescu este student la Berlin. Anume studiile la Viena și la Berlin i-au mijlocit tânărului Eminescu contactul cu atmosfera europeană în care se manifestau pe larg principiile romantice de reflectare a realității și vieții.

Formarea intelectuală eminesciană a fost profund marcată de studiile, deși neîncheiate, vieneze și berlineze, deoarece acolo capătă o bună educație filosofică, opera sa rămânând profund influențată de marile sisteme filosofice: de la filosofia antică, de la Heraclit la Platon, la marile sisteme de gândire ale romantismului, de teoriile lui Arthur Schopenhauer, Hegel și Emmanuel Kant. De altfel, la sugestia lui Titu Maiorescu, poetul a lucrat o vreme la traducerea tratatului lui Kant, *Critica rațiunii pure*, criticul fiind și cel care-i ceruse lui Eminescu să-și ia doctoratul în filosofia kantiană la Universitatea din Berlin. Proiect pe care Eminescu nu l-a dus până la capăt.

Perioada studenției, pe care Eminescu o va reflecta în notele fragmentare, dar și în tratate mai extinse sau în ciclul de poezii titaniene, va fi pentru tânărul poet una a meditației profunde asupra

legilor ce guvernează universul și lumea, asupra dreptății și nedreptății, asupra binelui și răului, asupra istoriei și civilizațiilor, a căror panoramă o face în poemul *Memento mori* (1872), asupra zădărniceii și nimicului, asupra relațiilor cu Divinitatea și cu natura etc. Este deci perioada pe care eminescologii o consideră titaniană, creația de acum fiind puternic marcată de opera marilor romantici cu care poetul vine în contact. În poeme precum *Andrei Mureșanu* (1871), *Demonism* (1872) sau *Împărat și proletar* (1874) descoperim, de fapt, traducerea lirică a gândurilor tânărului Eminescu expuse în însemnările făcute pe marginea cursurilor universitare audiate și a cărților și revistelor lecturate.

Limba germană a fost deci limba formării intelectuale a lui Mihai Eminescu. Este limba prin intermediul căreia scriitorul va avea acces la întreaga cultură universală, în mod special la filozofie și la literatură. Astfel, în *Caietele sale*, poetul va reproduce numeroase lucrări în original, adică în limba germană, iar comentariile și reflecțiile proprii și le notează inclusiv în germană. Va traduce și o parte din *Critica rațiunii pure* a lui Kant, poezii și aforisme aparținând lui Goethe, dar și poeme din Schiller, Lenau, Keller și alții. Exegeți ai operei eminesciene, printre care și George Călinescu, i-au stabilit similarități tematice cu germanii Novalis (care i-a inspirat motivul florii albastre), J. P. Richter, Hölderlin (autorul romanului intitulat *Hyperion*, de la care Eminescu s-a inspirat pentru zeul ceresc îndrăgostit de muritoarea Cătălina în poemul *Luceafărul*), Geibel (autor al poemului *Memento mori*, care i-a inspirat și lui Eminescu un poem cu același nume), H. Heine, L. Tieck și Cl. Brentano. Unele dintre dramele eminesciene au drept modele textele dramatice ale lui Goethe și Schiller. Poetul însuși își va traduce în limba germană unele poezii, ca în cazul *Scrisorii I*, spre exemplu.

În bine-cunoscuta *Operă a lui Mihai Eminescu*, criticul literar George Călinescu face următoarea concluzie: fie că i-a citit pe filozofii idealști Fichte, Schelling și Hegel, fie că i-a admirat și s-a inspirat din poezii Goethe și Schiller, ideea eminesciană centrală care rezultă din toate aceste lecturi este cea panteistică, adică concepția filozofică monistă care-l identifică pe Dumnezeu cu întreaga natură.

Față de limba și cultura franceză Eminescu are anumite rezerve deoarece nu apreciază vodevilurile, iar pe clasiștii Racine și Corneille îi consideră imitatori slabi ai tragediei antice. Însă trimiterele la Montesquieu, Voltaire, La Bruyere, Jules Verne, George Sand, Eugene Sue, Victor Hugo, Alexandre Dumas, Theophile Gautier dovedesc o bună cunoaștere a literaturii și culturii franceze de către scriitor. Mihai Eminescu va traduce din franceză, are și texte redactate în limba lui Victor Hugo. Chiar va corespunda în limba franceză cu Veronica Micle.

Grecește, după demonstrațiile aceluiasi Călinescu, Eminescu nu știa. Pe marii scriitori ai antichității grecești, pe Homer, pe Eschil, Sofocle și Euripide, pe Platon și Aristotel îi va cunoaște în traducere, deși, presupune Călinescu, Eminescu învățase totuși elină pentru a putea transcrie izvoare istorice necesare unei lucrări pe care ar fi intenționat să o scrie. Latina, în schimb, o cunoaște destul de bine. Dovadă sunt traducerile eminesciene din Horațiu (care îi va inspira *Odă [în metru antic]*) și *Scrisorile*, din Ovidiu și din Propertiu, dar și citările din Tacit și Cicero.

Cunoașterea limbii italiene, pe care o însușise la cursul lui Cattaneo și Mussafia, îi va înlesni lui Eminescu traducerea a două capitole din *Principele* lui Nicollo Machiavelli, dar și traduceri din Goldoni și din Gozzi. Din literatura spaniolă îi cunoaște cu siguranță pe Miguel de Cervantes și pe Lope de Vega, bineînțeles că prin traduceri. Și deși nu există dovezi că Mihai Eminescu ar fi cunoscut limba engleză, criticul literar Vladimir Streinu afirmă totuși că citatele din economiștii britanici întâlnite în manuscrisele sale sunt făcute în original. Și bineînțeles că întâlnirea cu opera lui shakespeareană a fost pentru poet un eveniment cultural.

În același timp, opera eminesciană a fost tradusă în peste 85 de limbi din întreaga lume, inclusiv în toate limbile europene de largă circulație, *Luceafărul* eminescian fiind recunoscut în anul 2009 de către Academia Recordurilor Mondiale drept cel mai lung poem de dragoste scris vreodată. Este poemul despre care profesorul, filologul și traducătorul francez Alain Guillerrou afirma: „Nu există nici o altă operă în literatura română care să fi fost studiată, scrutată, explorată ca poemul *Luceafărul*. Ar fi de făcut o anchetă asupra motivelor prestigiului extraordinar de care se bucură acest text în fața românilor. Ar trebui de cercetat de ce aceste strofe suscită un asemenea entuziasm, – și așa de unanim: critica română, care nu se dă deloc înapoi în fața judecăților parțiale

sau grăbite, se oprește în fața *Luceafărului*, depune armele și nu cutează a enunța nici cel mai mic cuvânt defavorabil” [6, p. 126].

Din opera marelui Eminescu s-a citat chiar și la Vatican, papa Ioan Paul al II-lea recitând în limba română versurile *Rugăciunii* eminesciene: „Crăiasă alegându-te/Îngenunchem rugându-te,/Înălță-ne, ne mântuie/ Din valul ce ne bântuie:/Fii scut de întărire/ Și zid de mântuire,/Privirea-ți adorată/Asupra-ne coboară,/O, maică prea curată,/Și pururea fecioară,/Marie!//Noi, ce din mila sfântului/ Umbră facem pământului,/ Rugămu-ne-ndurărilor,/ Luceafărului mărilor;/Ascultă-a noastre plângeri,/Regină peste îngeri,/Din neguri te arată,/Lumină dulce clară,/O, maică prea curată/Și pururea fecioară,/Marie!”

Opera lui Mihai Eminescu a fost și continuă să fie apreciată pe scară largă de către cercetători din întreaga Europă, din diverse perspective literare, dar și istorice și filosofice. Majoritatea cercetătorilor l-au plasat pe poetul nostru național în context european, comparându-l cu alți poeți și filosofi importanți ai ceea ce a însemnat romantismul în cultura apuseană a secolului al XIX-lea, dar și ai altor epoci literare. În cele ce urmează, ne vom focaliza atenția asupra modului în care critici și cercetători literari europeni au cercetat opera și personalitatea eminesciene, demonstrând locul și importanța personalității și operei sale în contextul vast al culturii europene.

Rosa Del Conte, profesor universitar, traducătoare și eminescologă italiană, are câteva contribuții importante la cercetarea operei eminesciene, „Eminescu sau despre absolut”, volumul publicat în 1961 fiind un reper pentru exegeză. Totodată, autoarea a făcut și traduceri numeroase din lirica eminesciană. Cercetătoarea afirmă că poetul a fost atras de climatul magic al filozofiei și poeziei romantice germane, fără să-l minimalizeze pe cel mitic, specific gândirii orientale. Totodată, Rosa Del Conte afirmă că odată cu Mihai Eminescu, poezia română a atins apogeul și s-a raliat la romantismele europene: „Prin Mihai Eminescu poezia română modernă, ce se naște sub însemnul romantismului, aproape contemporană cu mișcarea politică liberală, își atinge momentul liric cel mai înalt. Într-adevăr, prin el romantismul românesc depășește faza sentimentalismului elegiac și a acelei pietas eroice, pentru a deveni expresia unei exigențe propriu-zis metafizice: problemă ce se convertește în patos, neliniște ce se domolește în glasul poeziei.” [3, accesat pe 15. 01. 2025].

Reputatul lingvist francez, din care am citat mai sus, Alain Guillerrou este autorul volumului de critică literară „Geneza interioară din poezia lui Eminescu” (publicat la Paris în 1963), o carte de reper pentru cercetarea operei eminesciene. Erich Zöllner este un cercetător german care a studiat viața și opera lui Eminescu. Cercetătorul a promovat opera acestuia în Germania, subliniind influențele romantismului german asupra lui Eminescu, dar și aspectele filosofice evidente în opera marelui poet. Alături de Rosa Del Conte, scriitor italian Giuseppe Manitta, în 2017, i-a dedicat poetului monografia „Mihai Eminescu și literatura italiană”. Iar János Cziráky este cercetătorul maghiar care a studiat impactul poeziei lui Mihai Eminescu asupra literaturii din spațiul central european. Același Cziráky a explorat paralelismele dintre tradițiile literare române și maghiare și și-a îndreptat cercetarea asupra influențelor reciproce dintre cele două culturi, în mod special în domeniul poeziei romantice.

Alți doi cercetători, de data aceasta ruși, care s-au aplecat asupra operei eminesciene sunt Iuri Kojevnikov și Vladimir M. Zajcev. Eminescologul Kojevnikov rămâne cel mai important traducător în limba rusă a lui Eminescu. După dispariția sa, cele 1300 de exemplare din biblioteca de limbă română pe care o adunase de-a lungul vieții a fost donată Republicii Moldova. Și criticul literar Vladimir M. Zajcev a fost promotor al operei lui Eminescu în Rusia, totodată acesta cercetând și influențele poetului român asupra literaturii slave, în mod special asupra poeziei din spațiul balcanic și rus. Zajcev a tradus mai multe poezii ale lui Eminescu în limba rusă, ajutând la răspândirea operei acestuia în estul Europei.

Deși mai cunoscut ca filosof și om politic, cehul Tomáš G. Masaryk a fost și un important cercetător al literaturii române, iar Eminescu a fost printre autorii pe care i-a apreciat în mod deosebit, cercetătorul subliniind profunzimea filosofică a operei eminesciene și considerându-l pe Eminescu unul dintre cei mai mari poeți europeni. Opera lui Eminescu a fost cercetată și de polonezii Stanislav Jerzy Lec, poet, Emil Zegadłowicz, poet, prozator, dramaturg și traducător, dar și de Stanisław

Ryszard Dobrowolski, prozator, poet și traducător. Și profesorul și scriitorul turc Gülten Abdula-Nazare, l-a tradus pe Eminescu în limba sa maternă.

Printre cercetătorii și eminescologii români care au afirmat și confirmat europenitatea (și universalitatea) operei eminesciene nu putem să nu-i amintim pe Titu Maiorescu, care, în *Direcția nouă în poezia și proza română*, în îndepărtatul 1872, afirma: „Pe cât se poate omenеște prevedea, literatura poetică română va începe secolul al XX-lea sub auspiciile geniului lui și forma limbii naționale, care și-a găsit în poetul Eminescu cea mai frumoasă înfăptuire până astăzi, va fi punctul de plecare pentru toată dezvoltarea viitoare a veșmântului cugetării românești” [7, p. 275], pe George Călinescu, ale cărui scrieri sunt esențiale pentru studiile eminesciene, bine-cunoscutul volum *Viața lui Mihai Eminescu* având de-a lungul timpului un impact major asupra înțelegerii operei poetului. Volumul călinescian a fost tradus în mai multe limbi europene și rămâne un punct de referință în exegeza eminesciană. George Călinescu este cel care l-a etichetat pe Eminescu drept „Poetul nepereche”... Astfel se stinse în al optulea lustru de viață cel mai mare poet pe care l-a ivit și-l va ivi vreodată, poate, pământul românesc. Ape vor seca în albie și peste locul îngropării sale va răsări pădure sau cetate, și câte o stea va vesteji pe cer în depărtări, până când acest pământ să-și strângă toate sevele și să le ridice în țeava subțire a altui crin de tăria parfumurilor sale” [1, p. 327].

Importantul istoric și critic literar Nicolae Iorga a promovat opera lui Mihai Eminescu în cultura europeană, dedicându-i acestuia studii profunde în care a abordat pe îndelete aspectele filosofice și istorice ale operei eminesciene. Despre Eminescu, pe care îl consideră fondator al limbii moderne române, Iorga afirmă că acesta rămâne chintesența literară a conștiinței românești, „una și nedespărțită”. Iar Zoe Dumitrescu-Buşulenga este cea care afirma că odată cu Eminescu „apare în literatura europeană ultimul mare poet romantic, pastrând în existența și opera sa conturul caracteristic al dramei artiștilor romantici. Năzuind neconținut spre un plan de viață superior etic și artistic, căutând cu patos adevărul și refuzând consecvent compromisul, Eminescu s-a aflat în permanent conflict cu lumea vremii sale din pricina nonconformismului, a sincerității în faptele de viață și a înălțimii de gândire, dublată de o sete de cunoaștere absolută” [4, p. 189].

Criticul și istoricul literar Garabet Ibrăileanu era de părerea că Mihai Eminescu a fost una din personalitățile cele mai speciale pe care le-a produs umanitatea și avea convingerea că dacă mai trăia, sănătos, măcar încă vreo douăzeci de ani, Eminescu ar fi fost ajuns și rămas, fără niciun dubiu, unul din cei mai mari poeți din literatură universală.

În sprijinul constatărilor făcute de către Ibrăileanu vin și afirmațiile marelui filozof Constantin Noica, cel care afirma că poporului român, prin moștenirea literară rămasă de la Eminescu și prin personalitatea poetului, i s-a făcut un dar de care au fost văduvite alte culturi, chiar cele mai mari. La scara culturii române, importanța lui Eminescu, afirma Noica, poate fi mai mare decât cea a lui Shakespeare în Anglia, sau cea a lui Goethe în Germania, deoarece, spune filozoful, Mihai Eminescu nu e un simplu poet, nici un sărman suflet nenorocit, ci o „conștiință de cultură completă”.

Prin formația și orientarea sa culturală, dar și prin firea sa profundă și interiorizată, Mihai Eminescu a fost atras în mod special de romantismul german, Richter, Hölderlin și Novalis servindu-i drept modele, probabil. Mulți cercetători români ai operei eminesciene, printre care Dimitrie Popovici, Tudor Vianu sau Matei Călinescu, au urmărit, în plan comparativ, înrudirea tematicii poeziei eminesciene cu creația lui Milton, Byron, Keats și cu a altor reprezentanți ai romantismului european. Constatarea generală este că înrudirea de ordin tipologic constă, în primul rând, în motivele literare comune: cel al revoltei titanice, cel al înfruntării cu Divinitatea, tiranii și natura, adică al răzvrătirii demonice, al dreptății, binelui și răului, cel al esenței istoriei, europenitatea lui Eminescu fiind dată, în concepția lui Tudor Vianu, tocmai de o delimitare netă de influențele din afară, care impun, în concepția esteticianului român, o adevărată renaștere națională. Totodată, Dimitrie Popovici observă că poezia lui Eminescu nu este influențată doar de poezia pur romantică, ci și de alte direcții poetice: „Eminescu nu se încadrează perfect în epoca sa. Prin cultul formei și al antichității el aparține neoclasicismului european; prin pesimism și voluptatea erotică și intelectuală se apropie de literatura decadentă a Europei (...) și se așază astfel la antipodul realismului și

naturalismului contemporan lui; iar prin unele motive de inspirație, prin amploarea sentimentelor și viziunilor sale, se leagă de epoca anterioară a romantismului” [4, p. 189].

Receptiv la romantismele europene ale sfârșitului de secol XVIII și primei jumătăți a celui de-al XIX-lea, Mihai Eminescu, reprezentant al unui romantism întârziat în context european, rămâne personalitatea care a asimilat viziunile poeticii romantice occidentale, creația sa exprimând deopotrivă poezia neoclasică, preromantică și romantică, dar și o poezie cu anumite inflexiuni decadente, căreia îi sunt caracteristice pesimismul, voluptatea erotică și cea intelectuală.

Bibliografie:

1. Călinescu, George, *Viața lui Mihai Eminescu*. Cartex, București, 2019.
2. Costache, Iulian, *Negocierea unei imagini*. Cartea românească, București, 2008.
3. Del Conte Rosa, *Eminescu sau despre absolut* (<https://humanitas.ro/assets/media/eminescu-sau-despre-absolut.pdf>)
4. Dumitrescu-Bușulenga, Zoe, *Eminescu – cultură și creație*. Editura Eminescu, București, 1976.
5. Eminescu, Mihai, *Fragmentarium*. Editura științifică și enciclopedică, București, 1981.
6. Guellermou, Allain, *Geneza interioară din poezia lui Eminescu*. Junimea, Iași, 1977.
7. Maiorescu, Titu, *Critice*. Editura Elion București, 2000.
8. Popovici, Dimitrie, *Studii literare V. Poezia lui Mihai Eminescu*. Dacia, Cluj-Napoca, 1988.
9. Vatamaniuc Dumitru, *Eminescu și publicistica sa*. În volumul „Mihai Eminescu”, Opere, IV, Editura Națională, București, 2011.
10. <https://www.anticariat.net/p/96199/Proza-Mihai-Eminescu>

CZU 373.3.016:82

IMPORTANȚA TEXTULUI LITERAR ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

Dobrin Nicoleta

doctorand, anul IV

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

e-mail: nicoleta.dobrinn@gmail.com

orcid id0001-8106-14510000

Strah Lidia

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

e-mail: strah.lidia@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1035-9725

Caterenciuc Svetlana

doctor, conferențiar universitar

Universitatea Tehnică a Moldovei.

e-mail: Svetlana.caterenciuc@lm.utm.md

orcid id: 0000-0002-0507-7950

Abstract. The Romanian language and literature have an important place in the education plan in primary school, besides being a means of communication, they aim at a central goal of development of a cultural consciousness.

Currently, in Romania and in the Republic of Moldova, a new system is being formed oriented toward integration into the educational space of the modern world.

The literary text is the primary reality and the starting point of any humanistic discipline, says the literary critic M. Bahtin.

Once created, it detaches itself from its author to function in the cultural institution of society as a unit of values.

Keywords: humanistic discipline, means of communication, teaching process-learning assesment, literary text.

Actualmente în România și în Republica Moldova are loc formarea unui sistem nou al învățământului, orientat spre integrarea în spațiul educațional al lumii moderne

Prevăzută în planul de învățământ, limba și literatura română ocupă un loc important în procesul instructiv-educativ în clasele primare, deoarece pe lângă faptul că sunt mijloc de comunicare, ele vizează un obiectiv central de dezvoltare a unei conștiințe lingvistice culturale. Textul literar este realitatea primară și punctul de pornire al oricărei discipline umanistice, consideră criticul literar M. Bahtin.

Odată creat, el se desprinde de la autorul său pentru a funcționa în instituția culturală a societății ca unitate de valori.

În contextul acestor constatări; textul se dovedește a fi instrumentul esențial de lucru cu elevii la nivelurile învățământului; un suport prețios în optimizarea activității instructiv-educative și în asigurarea calității didactice a profesorului. Dacă ne referim la procesul de predare-învățare-evaluare a literaturii române în clasele primare, ținem să subliniem că textul întotdeauna a jucat un rol important în conceptualizarea metodologiei de predare a literaturii române.

În varianta specifică sistemului de predare-învățare, textul semnifică două lucruri:

- totalitatea frazelor care constituie o scriere sau operă;
- scriere considerată în redacția sa originală și autentică.

Trebuie să constatăm că textul se impune de fapt, printr-o dublă identitate: una fizică, fiind semn material, grafic; cealaltă ideală, având o structură semnificativă. Sensul textului se manifestă exclusiv în procesul receptării mesajelor literare sau a componentelor literare. O disimetrie variabilă se poate forma în interiorul unui text între blocul verbal și blocul semantic și atunci același sens textual poate genera mai multe semnificații.

În opinia noastră, pare cu mult mai valabilă perceperea textului într-o manieră specifică, pe care ne-o propune cercetătorul E. Coșeriu. În opinia savantului, textul este o construcție în care se prezintă simultan trei niveluri de funcționalitate, trei tipuri de conținut: desemnarea, semnificatul și sensul [10; p. 302]. Desemnarea este referința la realitate, adică relația în fiecare caz fiind determinată între o expresie lingvistică și o stare de lucruri reală, între semn și un lucru denotat. Semnificatul este conținutul unui semn sau al unei expresii date într-o anumită situație. Sensul este conținutul propriu al unui text, textul poate să exprime dincolo de desemnare și semnificat.

Pe de altă parte, lingvistul E. Coșeriu afirmă că în text nu există semnificație; în text, semnificația este instrumentul pentru a desemna ceva; semnificația se găsește în limbă și în conștiința vorbitorului (elevului). [11; p.184]

O ipoteză exprimată de cercetătoarea Z. Ionescu Ruxăndoiu, scoate în evidență faptul că termenul „discurs textual” este folosit pentru a confirma importanța textului, reprezentat de o singură unitate semantico-sintactică [17; p.119].

Analizele efectuate în acest cadru situează geneza textului la nivelul proceselor cognitive prelingvistice.

Luând în considerație faptul, să ne propunem în cercetarea noastră, cum am putea să utilizăm noțiunea de text în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare a literaturii române, aderăm la definiția propusă de autorii Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, în opinia cărora textul este orice secvență discursivă (orală și/sau scrisă), înscrisă într-un domeniu specific de activitate, care fie ca suport sau scop, fie ca produs sau proces constituie ocazia desfășurării unei activități comunicative pe parcursul îndeplinirii unei sarcini [7; p.16].

În contextul aderării la noțiunea de „text literar”, dorim să menționăm că problematica textului literar implică două modalități de rezolvare:

- cercetarea textului literar ca o entitate lingvistică funcțională;
- depistarea „blocurilor explicative” care aparțin în exclusivitate la textele literare din perspectiva educațională.

În opinia cercetătorului E.I. Șendels, care nu acceptă dispersarea semantică a acestor doi termeni-coerență și coeziune. Coerența, în accepția savantului poate îndeplini trei funcții de bază:

- asigură legătura semantică dintre părțile textului, necesară atât în determinarea temei generale a textului, cât și a microtemelor;
- îl pregătește pe receptor (pe elev) pentru informația care urmează, îl conduce pe calea cunoașterii textului;
- întărește memoria textuală, întorcându-l pe receptor (pe elev) la cele anterioare, amintindu-i despre cele citite, apelând la cunoașterea de către el a realității.

E important să menționăm și alt șir de constante ale textului, cum sunt intenționalitatea și acceptabilitatea. Orice text este o structură intențională, supusă unor standarde de acceptabilitate. Intenția comunicativă a emițătorului se realizează numai în cazul în care e recunoscută exact de receptor, astfel devine bloc cognitiv comun al emițătorului și al receptorului. Dificultatea de a recunoaște exact intențiile comunicative ale emițătorului sunt strâns legate de discrepanțele posibile între sensul literal al enunțului și sensul pe care i-l atribuie emițătorul. Polul emiterii și cel al receptării sunt asimetrice, susține cercetătorul L. Ionescu-Ruxăndoiu [16; p.112.], deoarece problemele pe care le au de soluționat emițătorul și receptorul sunt diferite. Emițătorul se întreabă cum să spună un anumit lucru astfel, încât să-l determine pe receptor să-i înțeleagă corect enunțul, discursul literar, să-i sesizeze intențiile comunicative și să reacționeze. Iată de ce comportamentul emițătorului trebuie să fie prin excelență unul strategic. Apoi urmează noțiunea de „diferențiere generică”, deoarece analiza textualității nu poate trece cu vederea extrema diversitate a genurilor de texte posibile și poetica textului, care ne prezintă o textualitate specifică. Este de fapt, în semn direct al creativității textuale. Nu mai puțin important este rolul destinatarului) spune Ducrot O. Schaeffer, Y.M..., deoarece receptorul poate să aleagă între un destinatar determinat și altul nedeterminat și dominantă ilocutorie - textul va fi o descriere (cazul unei opere literare), o amenințare etc. Toate aceste decizii, care permit receptorului (elevului) să identifice opera literară drept exemplu de un anumit tip de limbaj, de un anumit tip de comunicare, țin de regulile constitutive de asimilare a textului literar. În opinia noastră, realitatea lor generică se referă la stabilirea unui cadru comunicațional, la un fapt intențional și nu la determinarea operei literare ca mesaj singular, respectiv la o situație textuală (tematică sau formală). În continuare propunem noțiunea de norme de reglare formale sau tematice. Din punctul de vedere al organizării sintactice și semantice ale textului, și îndeosebi, al structurii formale și tematice, textele nu pot fi caracterizate prin reguli constitutive de ordin suprafazic; la nivelul determinărilor de ordin intențional sau pragmatic opera literară nu face decât să exemplifice proprietățile generice, la nivelul textului ea (opera literară) le poate modifica, le poate transforma sau chiar submina modelul literar. Chiar dacă nu respectăm o oarecare normă de reglare, aceasta nu poate distruge inteligibilitatea operei literare.

Caracterul literar al unui text e redat direct prin recunoașterea procedeelelor formale și compoziționale în dependență de natura lor verbală. R. Jakobson e de părere că literaritatea n-o poți găsi în subiectul, tema sau motivele textului, ci în stilul și structura acestuia. Cu alte cuvinte textul literar se deosebește de celelalte tipuri de texte nu atât prin ce descrie, dar cum descrie. În opinia autorului, comunicarea verbală se transformă în una literară atunci când ea conține un limbaj conotativ.

Astfel, metodologia textului literar în procesul de educație literar-artistică a elevilor reprezintă teoria bazată pe o concepție holistică, ce vizează ansamblul de principii normative referitoare la notarea textului literar, de metode, procedee, activități și forme, conținuturi, comunicarea artistică, receptare și receptor, urmându-se în formarea cititorului activ prin angajarea apropiată a lui în producerea valorilor în literatură și artă.

Bibliografie:

1. A. Nicu, Nicu A. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice*, București: EDP, 2007 [P.1 p.336]
2. Albuлесcu I.M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică aplicată*. Iași: Polirom, 2000 [P.3. p.224]; ISBN 973-351325-3.

3. Angelica Hobjila A. *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar* Iași: Junimea, 2006. [P.4 369 p]
4. Bahtin, M. *Metodă formală în știința literaturii. Introducere critică în poetica sociologică* (trad. P. Magheru). Buc: Editura Univers, 1992, [P. 234 p]
5. Bărbulescu Gabriela, Beșliu Daniela. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009. [P. p.240]; ISBN 973-35 1325-3.
6. Botezatu Eliza, *Compunerea*, Chișinău: Lumina, 1985, [P. p.152]
7. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: Comitetul Director pentru Educație, 2003.p.203, p.16; ISBN 9975-78-259-0.
8. Cerghit I. *Metode de învățământ*, București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1980. p.276.
9. Cojocar – Borozan Maia. *Teoria culturii emoționale*, Chișinău, 2010, (p.239), Stanciu, *metode de învățământ în curs de pedagogie generală*, coordonator Șt. Stoian. București EDP.
10. Coșeriu E. *Lecții de lingvistică generală*, Chișinău: Editura Arc, 2000, 302 p; ISBN-99 75-61-146-XM-157-126.
11. Coșeriu E. *Lingvistică integrală* București; Editura Fundației Culturale Române, 1996; p184].
12. Coteanu I. *Gramatică, stilistică, compoziție*. Bucur: Editura Științifică, 1996 p.253
13. Eftenie N. *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*, Cluj-Napoca: Ed. Paralela 45, 2000. 344 p.
14. Ioan Cerghit. *Metode de învățământ*, Iași: Polirom, 2006, p.315,
15. Ionescu. M. *Demersuri creative în predare și învățare* Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 307 p.
16. Boldea M., Doroga, Dumitrașcu Tania, Pescaru Maria, *Preliminaries to a Romanian speech database*, în 4th International Congress on Spoken Language Processing, Philadelphia, Web of Scence, IEEE Xplore, pp.1934-1937 DOI, 10.1109/ICSLEP.1996.608013, 1996.
17. Pescaru M, The effect of the cultural crisis in the Romanian cultural space, in International Journal of Scientific Research (2) 7, Index Copernicus, Ulrich, Open J-Gate, pp 102-104, DOI :10.15373/22778179/JULY 2013/35, 2012.
18. Caterenciuc S., *Helping learners understand and use expressions with get*. In: Journal of Social Sciences, B+, Publishing House “Tehnica UTM”, Chișinău, Vol.6, nr 2 (2023), pp.149-158., ISSN 2587-3490, eISSN 2587-3504.



CZU 37.016:811.135'243

PREDAREA LIMBII ROMÂNE VORBITORILOR DE ARMEANĂ PRIN INTERMEDIUL ANALIZEI CONTRASTIVE. STUDIU DE CAZ

Hent Nicolae Adrian

Lector, drd.

Universitatea Carolină din Praga

Institutul Limbii Române din București Nico

e-mail: nicuhent@gmail.com

orcid id: 0009-0001-0792-8878

Abstract. The main purpose of this study is to highlight the role and relevance of contrastive analysis in teaching Romanian as a foreign language and in identifying and managing errors caused by negative transfer from Armenian into Romanian, with a corpus of texts consisting of intermediate and advanced level essays as an empirical reference, written in the period 2016-2019 by students of the Romanian language lecturer of the "Valeri Brusov" University of Yerevan, Republic of Armenia.

The purpose of the contrastive analysis was methodological, a mechanism of prediction and control of possible or probable errors, which later will have to be confirmed or disproved by the analysis of empirical data.

Keywords: contrastive analysis, RLS, error analysis, interference, interleaving.

Începând cu anii '60 ai secolului XX, abordarea contrastivă a reprezentat, chiar și în perioada de declin din anii '80, o metodă cheie în cercetările lingvistice de la finalul secolului trecut. Studiile recente, multe dintre ele inovatoare, confirmă încă o dată că această direcție nu a fost abandonată de lingvistică. Acest articol și-a propus să abordeze dintr-o perspectivă contrastivă o serie de fapte de limbă din română și armeană, cu scopul identificării elementelor de convergență și divergență care pot conduce la un transfer pozitiv, respectiv negativ din limba maternă în limba țintă și a ilustrării problemelor de achiziție lingvistică prin referințe empirice extrase din corpusul personal pe care l-am alcătuit în perioada 2016-2019, în timpul mandatului de lector de limba română la Universitatea de Stat din Erevan, Republica Armenia.

În ceea ce privește metodologia, am considerat necesară o prezentare sintetică a evoluției conceptului de analiză contrastivă, etapele demersului contrastiv și aducerea în discuție a eficienței și relevanței acestei metode în învățarea limbii române ca limbă străină. Următorul pas l-a constituit descrierea în linii mari a câtorva aspecte definitorii ale unor elemente de fonetică, morfologie sau sintaxă în limba română și armeană și o clasificare, tot sintetică, a domeniilor care s-au dovedit problematice în achiziția limbii române, având ca punct de referință aspectele comune, respectiv diferențele structurale. Prognoza realizată pe baza demersului contrastiv a evidențiat o serie de arii problematice în învățarea limbii române de către studenții armeni, pe care, din lipsă de spațiu, le-am abordat sintetic: elemente de fonetică, substantivul, verbul și articolul.

Modelul lingvistic al analizei contrastive a fost inițiat de Bloomfield în 1933, dezvoltat și structurat de Fries în 1945 și completat într-o manieră inovatoare de Lado în 1957, devenind astfel un punct de referință pentru studiile ulterioare. Chiar și după un secol de dezbateri, lingviștii încă nu au ajuns la un consens privind statutul lingvisticii contrastive ca domeniu distinct și termenul care descrie cel mai adecvat aria sa de cercetare.

Pe scurt, analiza contrastivă este o metodă a lingvisticii contrastive aplicate, parte a lingvisticii teoretice. Fisiak clarifică astfel controversalele legate de lingvistica contrastivă, separând lingvistica comparativ-istorică, de interes teoretic, de lingvistica tipologică și de analiza contrastivă.

Demersul contrastiv- elemente de fonetică

Limba armeană are 36 de foneme, cu 6 vocale și 30 de consoane, față de română, care are 7 vocale și 22 (sau 20) de consoane, toate având și alofone. Pentru a anticipa dificultățile armenilor în

învățarea foneticii române, pornim de la faptul că armeană este o ramură distinctă a limbilor indo-europene, cu o bază de articulare mai complexă. De exemplu, armenii pronunță ușor sunetele românești *ă* [ə] și *â* [i] și disting între ele, ceea ce îi ajută să învețe sunetele specifice limbii române mai rapid decât alți studenți, cum ar fi cehii.

Realizarea fonetică a vocalelor /ε/ și /ɔ/ variază uneori în funcție de poziția lor, în special la începutul cuvântului. În limba armeană vorbită, vocala închisă posterioară /u/ devine mai centrală după /j/, transformându-se în [ɯ], un sunet absent în română. Acest lucru poate duce la un transfer negativ în pronunțarea unor cuvinte precum *jucător*, *june*, *ajustare*, unde /u/ nu mai este articulat velar, ci mai central.

În limba română, vocala /ε/ se pronunță [je] în formele de indicativ prezent și imperfect ale verbului „a fi” (ex.: ești, este, eram, erau) și în pronumele personale (eu, ei, ele), o excepție oglindită în armeană, unde /ε/ apare fără glisare doar în câteva cuvinte și împrumuturi (ex.: *ēš* [ɛʃ] - măgar, *ēžan* [ɛʒan] - ieftin). Această diferență poate duce la un transfer negativ, mai ales pentru studenții începători care nu sunt familiarizați cu fonetica română sau cu alte limbi romanice. În plus, în armeană, pronunția atipică este indicată prin grafeme specifice, ceea ce nu se aplică în română.

În limba română, toate vocalele sunt orale, sonore și continue (cu excepția lui „î”, care se poate nazaliza în anumite contexte). Interferențele cu limba maternă pot duce la pronunțarea discontinuă sau cu o glisare spre [v] a diftongilor ascendenți ([iɔ], [ɛɔ], [ɔa]), descendenți ([oi], [ou]) sau a trifongilor ([iou], [ɔai], [eɔa], [iɔa]). Spre deosebire de română, armeană nu are diftongi „veritabili”; combinații precum [aj] din *hayr* [hajr] - tată sunt percepute mai degrabă ca un monofong, iar schimbarea poziției articulatorii nu este clar evidențiată.

Sistemul consonantic al limbii armene, cu 30 de foneme, este mai extins decât cel al limbii române, care include 22 de foneme. Consoanele limbii armene prezintă opoziții tripartite între plosive și africte, sonore și surde, respectiv surde și aspirate. În română, opozițiile fonologice includ seriile labiale/non-labiale, anterioare/posterioare, palatale/non-palatale și velare/non-velare. În armeană, sunt specifice perechea /r/ (vibrant) și /r/ (bătut, palatalizat), precum și consoanele uvulare fricative /ʁ/ (sonoră) și /χ/ (surdă).

Vorbitorii de armeană pot întâmpina dificultăți în pronunțarea sunetului [f] în română, deoarece în armeană acesta apare rar în poziție inițială și, în aceste cazuri, este pronunțat cu o glisare spre [v]. Consoana /h/ prezintă și ea provocări, fiind articulată glotal în armeană și preponderent velar în română (considerată uneori uvulară sau laringală), ceea ce poate duce la o pronunțare cu aspirație puternică în poziție inițială sau finală.

Anticipăm posibile interferențe cu limba armeană, care include 6 foneme africte: /d͡ʒ/ (postalveolar sonor), /dz/ (alveolar sonor), /t͡s/ (alveolar surd), /t͡ʃ/ (postalveolar surd), /t͡sʰ/ (alveolar surd aspirat) și /t͡ʃʰ/ (postalveolar surd aspirat). Exemple de perechi minimale: *cic* [t͡sʰ i t͡sʰ] (“sâni”) vs. *c’ic’* [t͡sʰ i t͡sʰ] (“friptură”); *čał* [t͡ʃaɫ] (“a vorbit”) vs. *c’al* [t͡sʰ aɫ] (“gras”). Studenții armeni pot avea tendința de a pronunța grupurile [ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi] sonor și aspirat. Transferul negativ poate apărea și la /dz/, prezent în română doar în dialecte, dar invariant în armeană.

Transferul negativ explică doar parțial erorile în pronunțarea sunetelor [č], [ğ], [kʰ], și [gʰ]. În armeană, [k] și [kʰ] sunt foneme distincte (*tak* [takʰ] – „cald” vs. *tak* [tak] – „sub”), iar grafemele <c>+<e> pentru [k] și [e] sunt pronunțate constant [kɛ], ceea ce poate duce la interferențe. Totuși, având în vedere că aceleași erori apar la un student care confundă [kʰ] și [č], este probabil o eroare intralingvistică, legată de asimilarea vocalică regresivă.

În cuvintele *plouă* [ploă] și *luat* [loat], asimilarea labială progresivă a vocalei după tiparul [o, u] → [a, ă, î] → [ao o], [ăo o], [îo o] generează frecvent erori, nu doar pentru vorbitorii de armeană. În armeană lipsesc diftongii ascendenți [o] și [u] + vocală labializată, motiv pentru care studenții tind să elideze semivocala [u]. Am observat în conversațiile de la curs și combinații precum [oă] și [oi], care nu sunt naturale în română

Consoana sonantă laterală alveolară /l/ are în armeană numeroase alofone, inclusiv varianta palatalizată [ɭ], care există și în unele graiuri românești, mai ales după [i] sau semivocala [j]. Un

alofon specific limbii armene, influențat regional și de limba rusă, este [lj], prezent în cuvinte ca *album* [aljbom] („album”), mai ales după consoane bilabiale.

Demersul contrastiv- morfologia: verbul

Sistemele verbale din limbile armeană și română prezintă diferențe semnificative, reflectate în conjugări, timpuri și forme verbale specifice. În limba armeană există două conjugări verbale, exemplificate prin verbele „el” – *zangel* („a suna”) și „al” – *gnal* („a cumpăra”), în timp ce limba română are patru conjugări, dar cu numeroase excepții de la regula generală și cu alternanțe fonetice specifice. În ceea ce privește indicativul prezent, limba armeană include o categorie gramaticală distinctă pentru aspect, marcată de forme precum *kagnum e* (el se ridică, încă nu este în picioare) și *kagnats e* (el stă în picioare), pe când limba română nu marchează aspectul în mod diferit în indicativul prezent, semnificația fiind dedusă din context sau cu ajutorul adverbilor, de exemplu.

Demersul contrastiv- morfologia: substantivul

Pentru vorbitorii de armeană, învățarea limbii române poate fi dificilă datorită diferențelor în structura gramaticală și funcțiile cazurilor. În limba armeană, substantivele sunt clasificate pe criterii semantice, morfologice și de formare a cuvintelor. Ca și în română, acestea sunt divizate între numărabile și masive (ex. *erku šun* – „doi câini”, *erku bažak ĵur* – „două pahare cu apă”). Totuși, armeană distinge între genul natural și cel gramatical, iar femininul se formează prin sufixul „-uhi” atașat la masculin, ceea ce poate crea confuzie atunci când se aplică regulile românești de acord și folosire a genului.

O dificultate majoră constă în opoziția animat/inanimat, esențială în armeană și care influențează cazurile complementului direct și complementului de agent în structurile pasive. Spre exemplu, în armeană, complementul direct care denumește persoane apare la Dativ, o structură care nu are echivalent direct în română.

Categoria numărului prezintă și ea provocări. În ambele limbi există singularia tantum și pluralia tantum, dar în armeană modernă de est pluralia tantum sunt aproape inexistente, ceea ce înseamnă că substantivele care sunt mereu la plural în română sunt flexibile în armeană, cum este cazul lui *ač'k'* („ochi”) și *xelk'* („minte”). Studenții armeni pot întâmpina dificultăți în a înțelege de ce unele substantive rămân la singular sau plural în română, în funcție de contextul specific.

Formarea pluralului în armeană are o structură alomorfa, sufixele *-er* și *-ner* fiind folosite în funcție de numărul de silabe ale cuvântului. În plus, există sufixe mai puțin productive precum *-ik*, *-ayk'* și *-k'*, dar și forme de plural ale numelor proprii cu sufixe speciale (*ank'*, *enk'*, *unk'*) pentru a desemna familia sau apropiatii unei persoane. De asemenea, alternanțele fonetice între singular și plural pot cauza confuzii. În armeană, vocalele slabe *-u-* și *-i-* se transformă frecvent în *-ě-* la plural pentru cuvintele monosilabice, însă rămân aceleași în cele polisilabice, cu excepții. În română, aceste alternanțe fonetice nu sunt atât de pronunțate, iar variația limitată poate face dificilă înțelegerea regulilor de formare a pluralului pentru studenții armeni.

În limba română, există cinci cazuri gramaticale care, deși nu se disting întotdeauna prin forme specifice, sunt importante în stabilirea funcțiilor sintactice. Limba armeană, în schimb, are opt cazuri, ceea ce indică o complexitate mai mare în structura gramaticală a acesteia. Această diferență creează dificultăți pentru studenții armeni care învață româna, întrucât ei sunt obișnuiți cu un sistem de cazuri mai amplu și se pot confrunta cu probleme în înțelegerea și aplicarea cazurilor românești, mai ales în contexte în care cazurile nu sunt marcate clar morfologic.

Prin urmare, cazurile în limba română prezintă numeroase provocări pentru vorbitorii de armeană, mai ales din cauza diferențelor de structură, număr de cazuri și modalitate de exprimare. Familiarizarea cu aceste structuri și înțelegerea regulilor care determină utilizarea fiecărui caz necesită timp și practică, fiind una dintre dificultățile principale în procesul de învățare a limbii române pentru studenții armeni.

Demersul contrastiv- morfologia: articolul

În limba armeană, categoria determinării și regulile de utilizare a articolului sunt, în mare măsură, diferite față de limba română și alte limbi europene. Articolul definit, de exemplu, este enclitic ca în limba română și are două forme principale: *-n* (transliterat ca *-ə*) și *-u* (*-n*). Alegerea

între aceste două forme depinde de sunetul final al cuvântului. Dacă substantivul se termină cu o consoană, se folosește articolul -ը, iar dacă se termină cu o vocală, se adaugă -ն. Această regulă simplificată constituie un punct de plecare pentru învățarea regulilor de utilizare a articolului definit în armeană. De exemplu, pentru cuvântul „գիրք” (girk), care înseamnă „carte,” forma definită devine „գիրքը” (girkə), adică „cartea.” În cazul substantivului „մարդ” (mard), care înseamnă „om,” forma definită este „մարդը” (mardə), adică „omul.”

Un alt aspect interesant este că limba armeană nu are un articol nedefinit formal, similar cu „un” sau „o” în română sau „a” în engleză. În schimb, nedefinirea poate fi sugerată implicit în contextul propoziției. Astfel, un substantiv fără articol într-o propoziție poate fi interpretat ca fiind nedefinit. De exemplu, propoziția „Ես գիրք եմ կարդում” (Yes girk em kardum) înseamnă „Eu citesc o carte,” unde „գիրք” (girk) este nedefinit, deși nu este necesară utilizarea unui articol nedefinit specific care să indice acest lucru.

Concluzii

Învățarea limbii române de către studenții armeni întâmpină numeroase dificultăți fonetice, morfologice și de utilizare a articolelor, cauzate de diferențele fundamentale dintre cele două sisteme gramaticale și de trăsăturile marcate ale fiecărui idiom. Fonetica românească prezintă o serie de particularități greu de asimilat pentru armenii care nu sunt obișnuiți cu anumite sunete și structuri fonetice specifice românei. Aceștia întâmpină adesea probleme în pronunțarea diftongilor, a sunetelor specifice și a unor consoane, ceea ce duce la interferențe și la o pronunție influențată de caracteristicile limbii materne.

În ceea ce privește morfologia, diferențele între sistemele de cazuri și între modalitățile de formare a pluralului constituie sursa multor erori interlingvistice. Spre exemplu, opoziția animat/inanimat în armeană și utilizarea mai flexibilă a cazurilor creează dificultăți în înțelegerea și aplicarea corectă a regulilor în ceea ce privește cele cinci cazuri existente în limba română. Adaptarea la structura mai rigidă a limbii române în ceea ce privește grupul nominal presupune un proces de învățare complex și sinuos pentru studenții armeni, care trebuie să înțeleagă și să aplice reguli mai stricte și cu multe excepții pentru utilizarea corectă a acestor categorii gramaticale.

Articolul reprezintă o altă sursă de dificultate majoră și tot din cauza diferențelor de utilizare. Sistemul românesc este mai rigid și reglementează clar folosirea articolelor, în timp ce armeană modernă de est propune o utilizare mai flexibilă și, uneori, opțională a articolului definit și cu absența unui articol nedefinit formal. Această discrepanță între cele două limbi necesită o analiză detaliată și strategii didactice specifice pentru a facilita o asimilare corectă a regulilor românești.

Bibliografie:

1. Bloomfield 1933 – Leonard Bloomfield, Language, Chicago, The University Press.
2. Brown 2007 – H. Douglas Brown, Principles of Language Learning and Teaching, San Francisco State University.
3. Comrie 1986 – Bernard Comrie, Contrastive Linguistics and Language Typology, Berlin, de Gruyter.
4. Comrie 1976 – Bernard Comrie, Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems, Cambridge, Cambridge University Press.
5. Connor 1996 – Ulla Connor, Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second-Language Writing, Cambridge, Cambridge University Press.
6. Corder 1967 – Pit Corder, „The significance of learner's errors”, în International Review of Applied Linguistics, vol. 5, nr. 4, noiembrie, Oxford, Oxford University Press.
7. Corder 1981 – Pit Corder, Error Analysis and Interlanguage, Oxford, Oxford University Press.
8. Dulay & Burt 1974 – H. C. Dulay, M. K. Burt, „You can't learn without goofing. An analysis of children's second language 'errors'”, în J.C. Richards (ed.) Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition, London, Longman.



9. Ellis 1997 – Rod Ellis, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
10. Ellis & Barkhuizen 2005 – Rod Ellis, Gary Barkhuizen, *Analysing Learner Language*, Oxford, Oxford University Press.
11. Fisiak 1980 – Jacek Fisiak, *Theoretical Issues in Contrastive Linguistics*, Amsterdam, Benjamins.
12. Fisiak 1981 – Jacek Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon Press.
13. Fries 1945 – Charles Carpenter Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Michigan, University of Michigan Press.
14. George 1972 – H. V. George, *Common Errors in Language Learning: Insights from English; A Basic Guide to the Causes and Prevention of Students' Errors in Foreign Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
15. James 1980 – Carl James, *Contrastive Analysis*, London, Longman.
16. James 1998 – Carl James, *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, London, Routledge.
17. Lado 1957 – Robert Lado, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan, University of Michigan Press.
18. Littlewood 1984 – William Littlewood, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
19. Lord 1966 – Robert Lord, *Teach Yourself Comparative Linguistics*, London, The English Universities Press.
20. Richards 1974 – Jack C. Richards, *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman.
21. Selinker 1992 – Larry Selinker, *Interlanguage in Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, edited by Jack C. Richards, London, Longman.
22. Spolsky 1979 – Bernard Spolsky, „Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage, and Other Useful Fads”, în *The Modern Language Journal*, vol. 3.
23. Dum-Tragut 2009 – Jasmine Dum-Tragut, *Armenian. Modern Eastern Armenian*, Amsterdam, John Benjamins B.V.
24. Upshur 1962 – John A. Upshur, „Language Proficiency Testing and the Contrastive Analysis Dilemma” în *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, vol. 12, issue 2.
25. Valdman 1975 – Albert Valdman, „Error Analysis and Grading in the Preparation of Teaching Materials”, în *Modern Language Journal*, 59, 8, pp. 422-426.
26. Wardhaugh 1970 – Ronald Wardhaugh, „The Contrastive Analysis Hypothesis”, *TESOL Quarterly*, 4, pp. 123-130.
27. Weinreich 1965 – Uriel Weinreich, „On the Description of Phonic Interference” în H.B. Allen (ed.), *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill, pp. 126-134.
28. Weinreich 1953 – Uriel Weinreich, *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York.

CZU 821.135.09

ELEMENTE DE NARATOLOGIE ÎN INCIPITUL PRIMEI SCRISORI DIN ROMANUL „PATUL LUI PROCUST”**Iftime Alina**

lector limba română

Institutul Limbii Române / Universitatea Ankara, Türkiye

București, România

e-mail: alinaiftime@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-0697-1030

Abstract. „Patul lui Procust” is a novel with a scenography very carefully built by its author (although he is a fictional instance in the text). The classical compositional structure, which is based on the succession of narrative plans, is replaced by several letters, confessions and documents that make up the series of testimonies of a „file of existences”. The writer’s preference for the epistolary genre is observed, as an analogous form to authentic, diaristic writing: Mrs. T.’s letters, Ladima’s letters.

The present paper aims to analyze the elements of narratology (the argumentation structures of the text) and the notions of textuality in the first part of the first letter that Mrs. T. addresses to the author, in the opening of the „Patul lui Procust” novel. The paper intends to identify the authorial instance in the fragment chosen for analysis, the organization of the narrative discourse, the construction of the character of Mrs. T. (the narrative strategy through which the role is created, the prototypicality), to conclude with some remarks on the epistolary style.

Keywords: Camil Petrescu, Patul lui Procust, incipit, narratology, textuality, letter.

Introducere

Romanul lui Camil Petrescu, „Patul lui Procust” (1933) reprezintă, pentru literatura română, un eveniment modernizator la nivelul autenticității, relativismului și al substanțialității, contribuind astfel la coordonarea literaturii române cu literatura europeană, printr-o creație literară autentică, și anume, un roman subiectiv modern de analiză psihologică.

În acest roman, Camil Petrescu concepe, urmând modelul predecesorilor săi francezi, Stendhal și André Gide, niște „dosare de existență”, acestea reprezentând confesiunile de conștiință pe care fiecare personaj-narator le face, la persoana I, în acord cu reflectarea realității în propria conștiință, o metodă de a prezenta complexitatea psihologică a personajelor și de a oferi acces la lumea lor interioară.

Structura complexă a romanului organizat pe mai multe planuri narative care se intersectează, se întrepătrund și se determină reciproc, este constituită din trei scrisori ale doamnei T. adresate autorului, jurnalul lui Fred Vasilescu (o confesiune cu titlul „Într-o după-amiază de august”, în care sunt adăugate articolele și poeziile lui Ladima și comentariile Emiliei Răchitaru), „Epilog I”, „Epilog II” și notele de subsol ale autorului.

Lucrarea de față își propune să analizeze elementele de naratologie (structurile de argumentare a textului) și noțiunile de textualitate din prima parte a primei scrisori pe care doamna T. o adresează autorului.

Orice roman își construiește mesajul într-o „scenografie”, în cazul de față, „scenografia” discursului literar este construită de instanța auctorială, un alter-ego ficțional al autorului concret, Camil Petrescu.

Incipitul primei scrisori

Incipitul primei scrisori a doamnei T. și, implicit, al romanului sugerează că „acțiunea a debutat înainte de începutul material al textului (anterior cronologic)” [1, p. 1]: „Muștrările d-tale sunt fără utilitate, ca mânia cuiva care bate la ușa vecină închisă, în loc de aceea pe care o caută, dar și în

scrisoarea trecută, ca și acum aproape, mi-a slăbit voința de a face efortul unei explicații gândul că și lămuririle sunt de obicei zadarnice.” [8, p. 289].

Această „frază-prag” [6, p. 81] ilustrează remarcile lui Jaap Lindtvelt despre povestirea încadrantă și deschiderea povestirii, și anume, povestirea încadrantă „formează pragul între lumea reală a *în afara-textului* și universul ficțional al textului literar” [7, p. 215]. Așadar, pentru a înlesni trecerea imaginară de la lumea reală la lumea literară, Camil Petrescu sugerează că acțiunea a început deja printr-o referire „avant-text”, un fel de datum-preexistent. Acesta este un procedeu pe care îl evocă și Lindtvelt: „deschiderea incită cititorul să treacă în imaginație de la *în afara-textului* (real), prin intermediul avant-textului (ficțional), la text (ficțional)” [7, p. 215].

Conform teoriilor lui Jacques Dubois, debutul unui roman este „contraint d’établir le lieu de son énonciation et le protocole de sa lecture” / „este constrâns / trebuie să stabilească locul enunțării și protocolul de lectură” [noi facem traducerea] [5, p. 491]. Dubois adaugă că textul trebuie să introducă *aparatură textuală* (personaje, timp, loc) acordând atenție autenticității acestuia, raportându-l la un *în afara textului*, totul într-un singur gest conciliant pentru a masca „le caractère fictif du geste initial” / „caracterul / natura fictiv(ă) a gestului inițial” [noi facem traducerea] [5, p. 491]. Remarcăm că și în deschiderea romanului lui Petrescu, garanția de autenticitate și atenuarea convenției caracterului fictiv al gestului inițial au determinat trimiterea la *în afara-textului*. Cu toate că urmărește mai ales să creeze iluzia de realitate, retorica deschiderii romanului de tip realist va putea evoca și statutul ficțional de text literar. Așadar, incipitul primei scrisori urmărește să creeze iluzia realității și să întemeieze ficțional opera (subiect / intrigă, personaje, decor, instanță narativă).

Naratorul îl însoțește pe cititor în trecerea dinspre „exterior” către „interior”, introducându-l în lumea ficțională.

În incipitul romanului „Patul lui Procust”, naratorul folosește pronumele personal de politețe „d-tale” și face referire la „scrisoarea trecută”, pe care se presupune că cititorul ar cunoaște-o. Fraza de început surprinde prin coreferențialitatea la care face apel și, în special, prin imaginea dublată prin adaus (text și *în afara-textului*): „Muștrările d-tale” vs. „aceste muștrări”, rolul anaforei (realizată printr-un demonstrativ de apropiere) fiind de a sintetiza, subliniind elementul unificator.

Tipul de text care a suscitat un mare interes și o varietate de interpretări, este reprezentat de notele explicative din subsolul paginii care-l au ca autor pe însuși Camil Petrescu care, prin numeroasele fragmente adăugate impune cititorului să renunțe la interpretarea la un prim nivel de lectură și îi propune un joc între ficțiune și realitate. După cum afirmă Odette și Cristian Arhip [1, p. 6]: „Notele de subsol ale autorului se constituie într-o *hors d’œuvre*, care instituie comunicarea între planul narațiunii și cel al comentariului.”

Instanța auctorială, prezentă în metatext, în notele de subsol, subliniază singularitatea acestui tip de roman printr-o sintagmă nouă în literatura română - „un dosar de existențe” (arhitextualitate). Această precizare reprezintă un cod cultural și literal, indispensabil în descifrarea corectă a operei literare (narator virtual, al unui roman care tocmai se scrie, și pe care bănuim că tocmai îl citim). Prin notele de subsol, autorul-personaj își scrie propriul roman.

Instanța auctorială în fragmentul ales spre analiză

Stabilirea tipologiei narative (concentrată asupra *narațiunii* - inclusiv relația dialectică dintre *narator* și *naratar* - , în raporturile ei cu *povestirea* și cu *istoria* - și, în consecință, cu *actorii*) va fi dedusă, conform precizărilor lui Lindtvelt, „din opoziția funcțională dintre narator și actor” [7, p. 46]. Așadar, identificăm în acest fragment narațiunea homodiegetică, și anume, unul și același personaj (doamna T.) îndeplinește o funcție dublă: în calitate de narator (eu-narant) își asumă nararea povestirii, iar, în calitate de actor (eu-narat), joacă un rol în istorie (personaj-narator = personaj actor).

Iar referitor la momentul narațiunii, actul narativ, asumat de personajul-narator, este posterior istoriei trăită de personajul-actor. Instanța auctorială acordă atenție reconstituirii situațiilor de enunțare, precizând locul, momentul și participanții la actul de enunțare: „veneam în ziua aceea”, „servitorul mi-a remis un bilet” [8, p. 289], „acasă l-am găsit pe D. stând pe divan” [8, p. 291]. Această strategie de construire a mesajului are drept scop construirea unui cadru de adevăr. Acest procedeu literar specific romanului realist, și anume contextualizarea, era utilizat pentru a se ajunge la

veridicitate și a se construi un text verosimil, dar, în cazul nostru, este vorba despre autenticitate, interesul pentru emoțiile, viața interioară a personajului, Camil Petrescu fiind interesat și de identitățile culturale ale personajului. Doamna T. iese din timpul obiectiv (prezentul) și se reîntoarce în trecut, rememorând evenimente care sunt esențiale pentru ea. Ea trăiește într-un timp subiectiv, interior, întâmplări care au dat sens vieții ei. În romanul lui Camil Petrescu, ceea ce contează este nu timpul obiectiv, ci timpul afectiv, care aduce cu sine momentele esențiale din trecut. Ca modalitate estetică, se manifestă aici memoria afectivă, cea care aduce, în timpul obiectiv al relatării, întâmplările ce au avut loc în timpul subiectiv al amintirilor.

Compoziția discursului narativ

Povestea prezentată în prima scrisoare este explicată de instanța narativă în notele de subsol, și de aici, identificăm funcția metanarativă a naratorului homodiegetic. Instanța narativă nu participă la istoriile personajelor, e un personaj martor, dar este și narator, el narează povestea care se scrie, scrie despre ritualurile scriiturii, despre geneza textelor. În notele de subsol, doamna T. este îndemnată să își asculte instinctul, să scrie autentic, fără grija scriiturii frumoase și fără respectarea canoanelor gramaticale: „Arta n-are de-a face cu ortografia ... Scrisul corect e pîinea profesorilor de limba română. Nu e obligatoriu decît pentru cei care nu sunt scriitori. Marii creatori sunt mai abundenți în greșeli de ortografie decît bancherii. Eminescu a scris mai puțin ortografic decît oricare dintre poeții care l-au urmat și l-au imitat ... E îndreptat, cînd e tipărit, de editorii lui critici. Ortografia o poate cunoaște orice elev premiat în clasa a cincea de liceu.” [8, p. 293]

Se renunță la mitul literarității, la scrierea frumoasă care este considerată o modalitate de a falsifica adevărul trăirii. Scrisul frumos, atenția către stilistică abate atenția naratorului-personaj de la o experiență trăită, pe care acest autor și-o dorea transcrisă cât mai direct, pentru ca adevărul vieții să poată fi exprimat în substanța sa. Astfel, unui scriitor nu i se cere ortografie, ci o sinceritate totală în fața colii de hârtie. O altă stereotipie combătută în dialogul dintre doamna T. și romancier este aceea a talentului :

„- Cum să scriu ? ... N-am talent.

- Dacă aș vrea să fac o glumă ieftină, aș răspunde: tocmai de aceea...Dar îți spun serios: Nici unul dintre marii scriitori n-au avut talent.

- !? ...

-E purul adevăr... Să zicem că a fost o excepție. Flaubert. Poate și Maupassant. Să adăugăm fără îndoială pe Anatole France. Dar nici nu sunt dintre cei mai mari.” [8, p. 294].

Educată în spiritul tradițional, doamna T. se simte contrariată în momentul în care aude că stilul frumos este opus artei, fiind comparat cu dicțiunea în teatru și cu scrisul caligrafic în știință. După aceste considerații preliminare, Camil Petrescu ne oferă „definiția scriitorului”, o definiție elaborată în funcție de poetica autenticității și care ne este cunoscută din eseul „Noua structură și opera lui Marcel Proust”: „Un scriitor e un om care exprimă în scris cu o liminară sinceritate ceea ce a simțit, ceea ce a gândit, ceea ce i s-a întâmplat în viață, lui și celor pe care i-a cunoscut, sau chiar obiectelor neînsuflite. Fără ortografie, fără stil și chiar fără caligrafie” [8, p. 294].

Acest autor-narator ficțional glosează pe marginea textului, și el impune ierarhia vocilor narrative, în care, desigur, el are ultimul cuvânt. Acest control are un scop, și anume, „se câștigă în autenticitate, în adevărul exprimat de conștiințele reflexive ale textului. Se introduce tema vocației de scriitor (Marcel Proust, „În căutarea timpului pierdut,,)” [2, prelegere].

Structural, romanul are patru macrosecvențe narrative încadrate, prima macrosecvență funcționând în text, ca povestire încadrantă. Instanța auctorială stabilește un contract cognitiv cu doamna T., o convinge să-și expună experiența propriilor trăiri.

Secvența narativă inițială se manifestă printr-o lipsă, pe care instanța auctorială o dezvoltă în paratekst, atunci când explică de ce este atât de important ca doamna T. să scrie: pentru că altfel s-ar pierde „un complex de experiență și frumusețe, inutilă în inefabilul ei voit” [8, p. 293]. S-ar putea pierde un posibil subiect de roman, evident un roman al autenticității.

Construcția personajului doamna T. (strategia narativă prin care se creează rolul, prototipicitatea):

Autorul realizează portretul fizic al doamnei T., prin caracterizare directă, în primele note de subsol:

„Nu înaltă și înșelător de slabă, palidă și cu un păr bogat de culoarea castanei și mai ales extrem de emotivă, alternând o sprinteneală nervoasă cu lungi tăceri melancolice, doamna T. ar fi dat viață neobișnuită rolurilor de femeie adevărată” [8, p. 292].

Portretul ei sufletească se conturează ulterior, prin autoanaliză, confesiune și relațiile ei cu celelalte personaje.

În acest fragment, doamna T. trebuie să aleagă între două situații atipice: să accepte statutul de actriță, interpreta personajului Alta din piesa *Act venețian* sau să devină personaj și narator într-un roman semnat de scriitorul Camil Petrescu, în care se conturează ca paradigmă a feminității superioare, metafizic (rol).

Tot în acest episod, la nivel actanțial, instanța auctorială își arogă funcția de agent manipulator, implicându-se cu doamna T. într-un contract cognitiv (pre-textul dosarului de existențe), care va încadra întregul ansamblu narativ.

Scrisoarea doamnei T. este clasică, scrisă cu talent, prototip al clasicității doamnei T. care se estompează pe sine din bun simț. Doamna T. scrie simplu, „exprimă în scris cu o liminară sinceritate ceea ce a simțit, ceea ce a gândit” [8, p. 294]. Portretul său se voalează din modestie în spatele celorlalți, nu se impune ca centru al interesului, ci vorbește despre ea prin ceilalți.

Stilul epistolar

Camil Petrescu recurge la formula romanului epistolar pentru ca impresia de autenticitate, ce se desprinde din scrisori, să se constituie într-o confesiune cuprinzătoare a adevărului, ca experiență trăită, ca valoare esențială a vieții (substanțialitatea), așa cum a fost percepută de fiecare personaj în parte, autorul realizând o creație literară după tiparul romanului în roman.

Se observă preferința scriitorului pentru genul epistolar, ca formă analogă scriiturii diaristice, autentice. Referindu-se la scrierea epistolară, Maria Vodă Căpușan susține că: „scrisorile doamnei T. nu se înfățișează exact ca niște scrisori. Nu respectă codul speciei non- literare, dar nici măcar al scrisorii literare. [...] Scrisorile nu se adresează, pe față, nimănui, încet abrupt, obligând cititorul să coboare, să citească notele autorului, spre lămurire. Și sunt redactate, se spune pe parcurs, nu ca o corespondență, nu asteaptă răspuns” [4, p. 189]. Din perspectiva Lăcrămioarei Berechet, Camil Petrescu este cel care regizează epistolarul, transformându-l în literatură brută, autentică: „Dacă în scrisorile doamnei T. se urmărește în afara mesajului și intenția estetică, în scrisorile lui Ladima contează doar autenticitatea trăirii” [3, p. 217].

Bibliografie:

1. ARHIP, Odette & ARHIP, Cristian (2012): *Romanele lui Camil Petrescu – aplicații narative și stilistice in Annales Universitatis Apulensis*, 13, tom 1.
https://www.researchgate.net/publication/261098717_Camil_Petrescu's_Novels_-_Narrative_and_Stylistic_Approaches
2. BERECHET, Lăcrămioara (2023): *Note de curs. Curs Strategii textuale*, Universitatea Ovidius din Constanța, Facultatea de litere, IFR.
3. BERECHET, Lăcrămioara (2009), *Modele cultural – literare la marginea imperiilor. Eseu despre romanul românesc interbelic*, Constanța: Editura Ovidius University Press.
4. CĂPUȘAN, Maria Vodă (1988): *Camil Petrescu – Realia*, București: Editura Minerva.
5. DUBOIS, Jacques (1973): *Surcodage et protocoles de lecture dans le roman naturaliste*, in *Poétique*, 16, pp. 491-498.
6. JEAN, Raymond (1982): *Practica literaturii*, București: Editura Univers.
7. LINTVELT, Jaap (1998): *Punctul de vedere. Încercare de tipologie narativă. Teorie și analiză*, trad. De Angela Martin, București: Editura Univers, 1998, p. 215
8. PETRESCU, Camil (1985): *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război. Patul lui Procust*, București, Editura Eminescu.



CZU 373.5.016:811.135'243

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ CA LIMBA A DOUA (CLASELE GIMNAZIALE)

Mutkoglo Galina

drd., asistent univ.

Universitatea de Stat din Comrat

Comrat, RM

e-mail: mutkoglo76@mail.ru

orcid id: 0000-0002-8541-7862

Abstract. The development of dialogical speech in Romanian of non-native speakers in institutions teaching in the languages of national minorities takes on a defining importance. Therefore, the creation of adequate teaching-learning conditions, which would allow students to achieve the final goal – that of dialoguing in Romanian as a second language and as a state language – becomes necessary.

Keywords: Communication skills, romanian language lesson, interactive methods, the ability to produce (to speak).

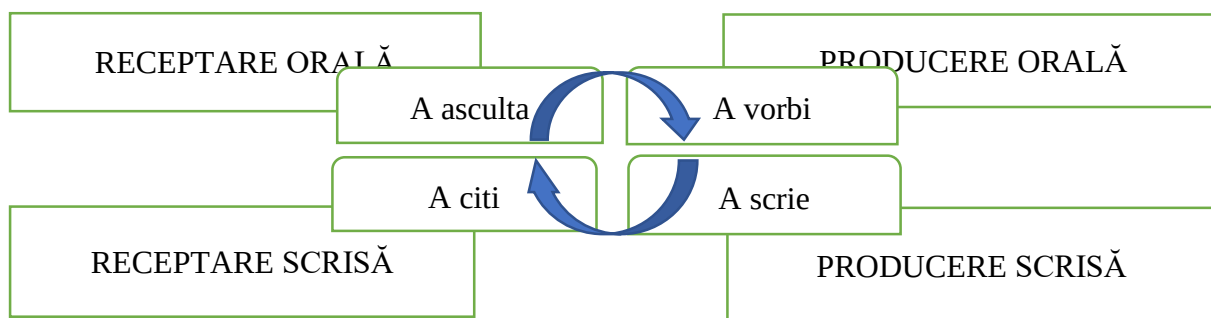
Competența de comunicare se referă la abilitatea de a utiliza cunoștințe, de a exprima atitudini, de a le folosi în comunicare. În cadrul instituțiilor care predau în limbile minorităților naționale, competența de comunicare în limba română se dezvoltă prin lecțiile de limba română. Scopul principal al învățării limbii române este dezvoltarea acestei competențe.

Conform Curriculumului, scopul fundamental al disciplinei Limba și literatura română este „de a asigura formarea la elevi a unui nivel de comunicare suficient pentru dezvoltarea lor personală, pentru integrarea în viața socială, culturală, economică și politică, pentru încurajarea comunicării și cunoașterii interculturale” [3, p.16].

Din perspectivă pedagogică, competența reprezintă un potențial ce trebuie să fie dovedit de elev în contexte reale sau concrete. Se poate spune că un elev posedă o competență atunci când acest potențial se manifestă în situații autentice. Pentru a dovedi că competența dată este posedată, elevul trebuie să valorifice, să mobilizeze resursele necesare. „A mobiliza” resursele înseamnă a le identifica, a le combina și a le activa în situații concrete. Resursele necesare unei competențe se compun din cunoștințe (a ști), deprinderi (a face), atitudini, valori (a deveni) [1, p.25].

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) folosește pluralul, utilizând termenul de competențe și definindu-l ca „totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane, care îi permit acesteia să îndeplinească anumite acțiuni” [2, p. 12].

CECRL se prezintă prin patru capacități fundamentale: capacitatea de producere (a vorbi) și cea de receptare (a asculta) a textului oral (a asculta – rol de auditor; a vorbi – rol de locutor) și capacitatea de producere (a scrie) și cea de receptare (a citi) a textului scris (a citi – rol de lector; a scrie – rol de scriptor) [4, p. 12]. Este vorba de cele patru abilități fundamentale în studierea unei limbi.



Învățarea unei limbi nu se rezumă doar la învățarea regulilor gramaticale. A învăța o limbă a doua presupune a folosi cuvintele învățate pentru a realiza diverse acțiuni (a crea). Este un proces complex, în care sunt implicate atât competențele gramaticale, cât și cele de comunicare. Instrumentul didactic care sprijină întreg acest proces este CECRL (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi).

Didactica limbii române are un rol esențial în studiul limbii, concentrându-se pe diversificarea și eficientizarea formelor de comunicare. În acest cadru, dezvoltarea abilității de a purta un dialog în limba română a elevilor alolingvi din instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale devine esențială. Prin urmare, este necesar să se creeze condiții de predare-învățare adecvate, care să permită elevilor să atingă scopul final – acela de a putea conversa în limba română.

Metodele interactive sunt un mijloc eficient de învățare a vocabularului nou.

O metodă interesantă este „*Găsește jumătatea potrivită*”.

Condiții:

1. Învățarea cuvintelor noi se face într-un mod captivant: cuvintele noi sunt prezentate pe Power Point sau pe tablă, iar semnificațiile acestora sunt afișate pe un poster (exemple: *subteran* – (sub + terra = sub pământ) semnificând ceva aflat la o adâncime oarecare sub suprafața pământului; *actualmente* – în momentul de față, în prezent, acum; *inexplicabil* – ceva ce nu poate fi explicat; *neexplicabil* – care nu se poate explica) (cl. a VIII-a).
2. Se formează 3 echipe, iar fiecare echipă primește câte un poster cu semnificația unui cuvânt nou.
3. Fiecare echipă identifică cuvântul care se potrivește cu explicația de pe poster. Un membru al echipei trece la tablă și afișează posterul lângă cuvântul corespunzător.
4. Elevii creează enunțuri folosind lexemele date.

Altă variantă de a dezvolta competența de comunicare orală poate fi manifestată prin aplicarea metodei *Explozia stelară*. Aceasta reprezintă o tehnică de cercetare a unei probleme, în care soluțiile se acumulează treptat, pe măsură ce se formulează întrebări pentru a înțelege mai bine subiectul.

Condiții:

1. Profesorul formulează un subiect, ghidându-se de întrebările auxiliare.
2. Se desenează sau se prezintă o stea cu 5, 7 sau 9 colțuri, în funcție de complexitatea subiectului lecției.
3. În centrul stelei se scrie cuvântul-cheie al lecției.
4. Elevii scriu în colțurile stelei întrebările referitoare la subiect și, răspunzând la acestea, povestesc despre tema respectivă în limba română.

O modalitate de a dialoga, de a lucra cu textul nou e *Imagini în avans*. Elevii privesc o imagine sau mai multe imagini relevante pentru textul pe care urmează să-l citească. Pe baza acestor imagini, elevii încearcă să anticipeze subiectul sau conținutul textului. Întrebările sunt folosite înainte de lectura textului pentru a consolida vocabularul necesar și a introduce cuvintele noi. Elevii analizează imaginea și, pe baza observațiilor lor, oferă răspunsuri la întrebările formulate. Aceste răspunsuri sunt notate pe un poster. Se acceptă toate ideile, iar originalitatea și diversitatea răspunsurilor sunt încurajate. După aceea, se analizează care întrebări au generat cele mai creative și variate răspunsuri, stimulând gândirea creativă a elevilor (de exemplu, cl.a VI-a, *Cele patru piersici*).

- Câte persoane sunt?
- Cine sunt ei unul pentru altul?
- Ce obiecte sunt în imagine?
- Ce ține tata în mână?
- Ce ține primul fecior (al doilea, al treilea, al patrulea) în mână? etc.

Altă variantă este tehnica *Continuă gândul* sau *Dezvoltă ideea*

Continuarea gândului: Profesorul propune începuturi de fraze, iar elevii trebuie să le continue, stimulându-le gândirea creativă. Exemple (cl. a VIII-a):

- o „Reprezentanții faunei comunică...”
- o „Inegalabila frumusețe a cântecului românesc...”
- o „Sunt fericit când spun adevărul, e ca și cum ar fi...”

Dezvoltarea ideii: Elevii sunt invitați să dezvolte ideea în 3-4 enunțuri, adăugând perspective proprii pe teme propuse de profesor. Exemple (cl. a VIII-a):

- o „Educația greșită a copiilor în familie...”
- o „Poezia este un miracol pământesc, muzica este...”

Un șir de tehnici interesante sunt propuse de Iulia Iordăchescu în „Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor”. De exemplu o tehnică constă în completarea unor propoziții sau fraze, prin răspunsuri la întrebări. Această tehnică ajută elevii să-și exprime ideile și să participe activ la dezvoltarea discuției.

Ascultă, privește și taci ...

Ascultă (de ce?) _____

Privește (de ce?) _____

Taci (de ce?) _____

Ascultă, privește și taci! [4, p.13]

Altă tehnică când elevilor li se propune să alcătuiască anagrame conform modelului.

România – armonia

Roma – amor

Moldova -...

Dorin – ...

Mircea –...

Luminița - ... etc. [4, p.57]

Sau elevilor li se propune să formuleze câteva sfaturi, pornind de la sensul afirmației: „Dacă ai succes, poți câștiga prieteni falși și dușmani adevărați” etc.

În concluzie, se poate afirma că formarea și dezvoltarea competenței de comunicare orală în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale reprezintă un proces de lungă durată, care se desfășoară pe parcursul întregii perioade de școlarizare. Prin metodele aplicate în cadrul lecțiilor de limba română, elevii învață să facă fața unor situații reale, ceea ce le permite să se integreze mai ușor în societate. Aceste metode oferă oportunitatea de a dezvolta competența de comunicare, un aspect esențial în învățarea unei limbi.

Misiunea profesorului de limba și literatura română în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale trebuie să fie centrată pe formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limba română, competență esențială pentru integrarea elevilor alolingvi în societate. Profesorul are rolul de a crea condiții necesare pentru ca elevii să poată utiliza limba română în diverse contexte și să dezvolte abilități de comunicare care să le permită să se implice activ în viața socială.

Bibliografie:

1. AFANAS, A. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău: S.n., Tipogr. „Print Caro”, 2013. 25p. 174 p. ISBN 978-9975-56-117-4.
2. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Ch.: S. n., F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2003. 12p. 204 p. ISBN 9975-78-259-0].

3. Curriculum național. Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. Învățământul primar. Aprobare la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. 16p.
4. IORDĂCHESCU, I. Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor , Tehnici de lucru. Chișinău: Editura „ARC”, 2009, ISBN978-9975-61-539-6
5. MINDER, M. Didactica funcțională. Chișinău: Editura „Cartier”, 2003, ISBN 9975-79-39-16.

CZU 378.147:811.135'243

DIFICULTĂȚI DE ÎNSUȘIRE A TEXTULUI DE SPECIALITATE DE CĂTRE STUDENȚII ALOLINGVI

Nedu Liudmila

drd., asistent univ.

Universitatea de Stat din Comrat

Comrat, RM

e-mail: nedu.liudmila@mail.ru

orcid id: 0000-00022606-8818

Abstract. The present article aims at promoting the specialized text among gagauzian students, who study Romanian with professional orientation, having the responsibility for their professional development. In order to promote the effectiveness of methods of assimilation of specialized text among gagauzian students, it is necessary to promote correct teaching and learning strategies of the specialized text that would motivate the gagauzian students and raise the "curiosity" towards the notion of professionalism.

Keywords: specialized text, commentary, skills, specialized lexicon.

Unul dintre obiective este să îi sprijine pe studenți în însușirea limbii române, astfel încât să o poată folosi eficient pentru exprimare și comunicare. De asemenea, se urmărește dezvoltarea unei personalități autonome, creative și utile societății. Conform Curriculumului „Limba și Comunicare” destinat studenților alolingvi, o bună stăpânire a limbii române le va facilita accesul la cunoștințe în diverse domenii de studiu și le va permite să valorifice resursele culturale și profesionale.

Pentru un student alolingv, limba română nu este doar un instrument de comunicare, ci și un element definitoriu în interacțiunile sale profesionale și culturale. Totodată, studiul acesteia contribuie semnificativ la dezvoltarea intelectuală și profesională, la formarea unei gândiri structurate și la consolidarea unei viziuni despre profesionalism.

Un alt obiectiv important este stimularea interesului față de profesie și formarea studentului ca specialist. Acest lucru presupune dezvoltarea motivației pentru lectură, cultivarea sensibilității estetice și familiarizarea cu principiile etice și profesionale. Aceste aspecte pot fi aprofundate dacă studenții alolingvi reușesc să perceapă forța sugestivă a limbajului profesional, nu doar prin explicațiile profesorilor, ci și printr-o implicare activă în procesul de învățare.

În același timp, menționează Mahu V. „trăirea emoțional-reflexivă a universului profesional de către studenți e singura cale de educație profesională a lor. Antrenarea în dezbateri, pentru confirmarea sau infirmarea unor teze, stimularea discuțiilor controversate între studenți, înlăturarea oricăror inhibiții ținând cont de autoritatea profesorului, de conformism sau de raporturile competitive dintre studenți sunt factori care pun în centrul receptării textului de specialitate personalitatea studentului condiționându-i dezvoltarea, împlinirea profesională” [9, p.20-23].

Joița E. susține că „pot fi descrise însă structura textului și regulile de funcționare ale întregului. Profesorul poate deci să-i înarmeze pe studenți cu o anumită metodologie, care, bazându-se pe înțelegerea textului ca organism complex structurat, să permită în practică apropierea adecvată a textului bazat pe respectul pentru normele specifice ce-l guvernează” [7, p.31-35].

Valorificarea educativ-profesională alături de studenții alolingvi implică o înțelegere clară a relației dintre text și realitate, precum și corelarea și aprofundarea acestora. Înțelegerea realității generale și a celei profesionale de către studenți reflectă niveluri diferite de cunoaștere a unui text. Acest proces contribuie la îmbogățirea experienței de viață și la o mai bună apreciere a informațiilor asimilate.

Cercetătorii Petrovski N. și Joița E. subliniază că „a înțelege înseamnă mai mult decât a citi și a cunoaște limbajul textului.” Semnificația nu se află doar în cuvintele sau frazele textului, ci este conturată activ de cititor, care își folosește experiențele anterioare pentru a interpreta și extinde sensul informației prezentate. Astfel, înțelegerea unui text nu este doar un proces de descoperire, ci și unul de construcție personală.

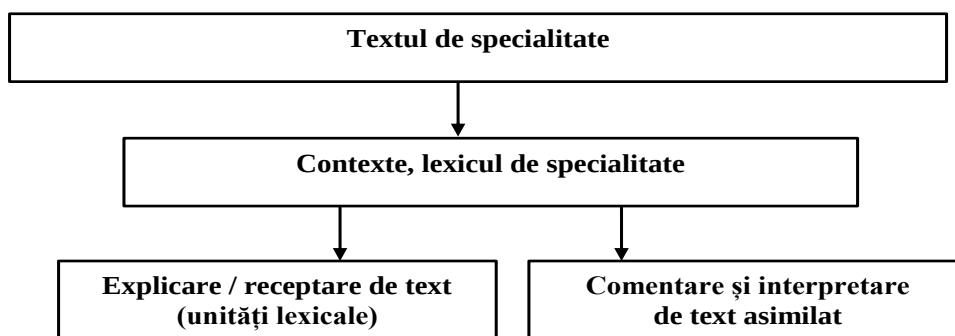
Conform Curriculumului de Limbă și Comunicare, studiul textelor de specialitate de către studenții alolingvi presupune o analiză complexă. Aceasta include receptarea, interpretarea, evaluarea și aplicarea informațiilor în contexte noi. De asemenea, se încurajează exprimarea opiniei personale prin comparații, argumentare și colaborare cu colegii.

Profesorul trebuie să respecte o serie de principii esențiale în procesul de receptare și interpretare a textului de specialitate:

- Textul servește drept instrument pentru dezvoltarea competențelor de comunicare (ascultare, vorbire, lectură, scriere);
- Analiza textului trebuie să fie funcțională și adaptată obiectivelor de învățare;
- Examinarea unui text cu orientare profesională se face în raport cu structura și scopul său;
- Studentul trebuie să interacționeze direct cu lexicul de specialitate și să-și exprime atitudinea personală;
- Profesorul ghidează procesul de înțelegere și furnizează strategii adecvate de abordare a textului;
- Receptarea textului de specialitate se va corela cu teme din diverse domenii (economie, medicină, ecologie), experiențe de viață și exemple concrete;
- Analiza textului trebuie să includă elemente structurale (lexic, idei principale, subiect, relații) și interpretări tematice (comportamente, fapte, imagini), dezbateri și formularea unor opinii personale;
- Studenții sunt încurajați să reflecteze asupra conținutului și să raporteze informațiile la realitatea cotidiană.

Nu există un model unic pentru abordarea textelor de specialitate. Procesul trebuie să urmeze etape ghidate de profesor și să se adapteze nivelului lingvistic, experienței și specificului textului. Este esențial ca studenții să beneficieze de explicații detaliate și de activități adecvate pentru a înțelege și valorifica informațiile studiate. În acest sens, analiza textului poate include explicarea, comentarea, interpretarea și argumentarea conținutului asimilat.

Etapele de lucru cu textul de specialitate



Cu studenții alolingvi e necesar să realizăm un comentariu detaliat al textului de specialitate cu includerea activității de explicare – receptare textuală, comentariu și interpretare de text completă.

1. Ce reprezintă o **explicare – receptare de text**? În procesul de studiere a textului de specialitate de către studenții alolingvi explicația de text necesită o abordare mai semnificativă: explicația se realizează la nivelul de cunoaștere a unităților lexicale, a termenilor de specialitate prin intermediul tehnicilor de predare – asimilare la nivel de înțelegere intermediară ca apoi prin lectura-model a profesorului și prin lectura prealabilă a textului de către studenții alolingvi textul poate deveni o unitate de comunicare cu orientare profesională cu o semnificație funcțională.
2. **Comentariul și interpretarea de text.** Noțiunea de **comentariu**, în cazul nostru, poate avea următoarele sensuri:
 - Explicare, apreciere a unei situații, a unui eveniment și atunci textul de specialitate poate fi de mai multe tipuri: text-explicație, text-apreciere, text-opinie, text-observație, text-remarcă. În procesul educațional o astfel de interpretare a textului de specialitate îl ajută pe studentul alolingv să sintetizeze individual diversele definiții ale textului ca o entitate lingvistică funcțională de ordin comunicativ, cu o anumită semnificație profesională.
 - Ansamblu de principii, definiții, atribuții, elemente lexicale comune, concepte cu diferite semnificații ale fenomenelor economice, extensiunea argumentărilor logice, realitatea ontologică, subiecte tipice.

Comentariul unui text de specialitate din perspectivă structurală, psihologică, factologică își găsește aplicare în cadrul „principiului general de comunicare profesională” [2, p.17-22].

După Crișan Al., comentariul textului de specialitate este o abordare personalizată a studentului despre fenomenele socio-economice, în general, și despre raportarea la universul propriu de cunoaștere a specialității. Prin natura sa comentariul poate să se combine cu analiza profesională a textului, dacă elementele de explorare ale acestui text a fost o explorare creativă și atunci studentul poate să abordeze tema cu orientare profesională în diversitatea fenomenală a evenimentelor macro- și microeconomice [4, p.51-54].

Comentariul unui text de specialitate și interpretarea lui, privite din perspectiva didacticii, susțin cercetătorii Druță M. și Ionescu-Ruxăndoiu L., se constituie trepte ce urmează explicația fenomenelor social-economice. A comenta un text de specialitate, menționează ei, înseamnă ai dezvălui trăsăturile caracteristice care fac ca acest text să fie cu adevărat de orientare profesională, prin urmare se întemeiază pe un mesaj real într-o formă specifică de interpretare. A comenta un text de specialitate, susțin ei, înseamnă a-i dezvălui atât elementele textuale, cât și cele subtextuale, precum și mijloacele de exprimare a acestora, modul în care anumite conținuturi și semnificații se transmit prin anumite structuri și modalități de organizare a mesajului în cadrul demersului profesional [5, p.283 - 290; 6, p. 11-17].

Pentru studenții alolingvi, comentariul unui text de specialitate reprezintă o metodă didactică esențială pentru înțelegerea limbajului profesional, adaptată specificului acestuia și extinderii informaționale.

Dificultățile în formarea deprinderilor de asimilare a informației textuale sunt strâns legate de utilizarea și actualizarea vocabularului în contextul unui text de specialitate. Dezvoltarea comunicării profesionale este posibilă doar dacă studentul alolingv dispune de un repertoriu lexical bine structurat, consolidat în procesul de predare-învățare a limbii române.

Conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, competența lexicală presupune atât cunoașterea, cât și utilizarea adecvată a vocabularului limbii române, incluzând atât elementele lexicale, cât și pe cele gramaticale, în funcție de rolul lor în comunicare.

Experiența didactică arată că asimilarea eficientă a lexicului de specialitate depinde, în mare măsură, de aplicarea a trei principii fundamentale în procesul de lectură a textelor de specialitate

Principiul întâi se referă la **caracterul constructiv** al lexicului de specialitate care se prezintă ca o „activitate multidimensională al cărei scop este formarea unor blocuri semantice (blocuri de unități lexicale) atât cu valoare receptivă, cât și cu valoare productivă”. [5, p.31-36] Pentru a cunoaște sensul unităților lexicale, care pot deveni contexte de cunoaștere a informației, studentul alolingv trebuie să înțeleagă aspectul formativ al vocabularului. Spre a realiza acest fenomen, studentul alolingv va aplica cunoștințele îmbunătățite în a lectura unitățile lexicale conform figurii de mai jos.

Astfel, intenția studentului alolingv și activitatea lui sunt concentrate asupra unor contexte, apoi asupra unor texte în raport cu blocurile de asimilare a unităților lexicale.

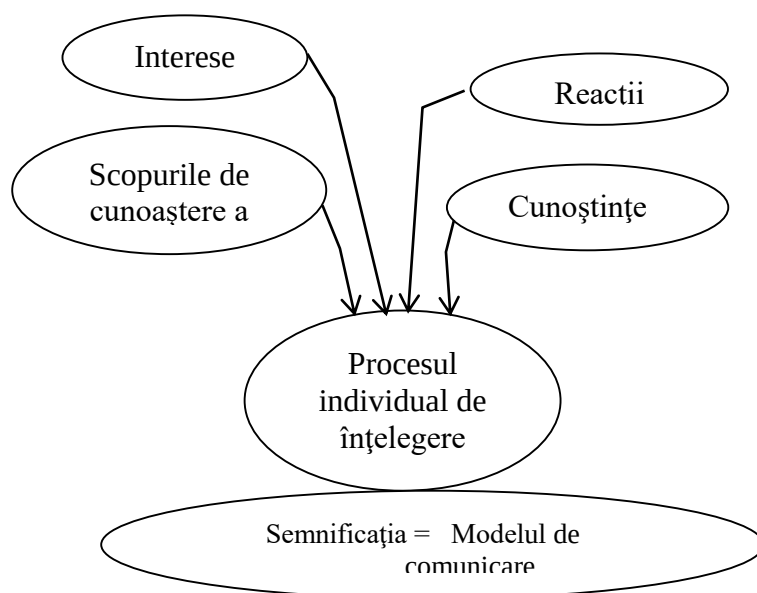


Figura 1. Lectura – proces individual de asimilare a lexicului

Aceste unități lexicale ne ajută să înțelegem mai bine destinația celui de al doilea principiu care demonstrează **caracterul interactiv** al procesului de predare-învățare a unităților lexicale însoțit de cei trei factori importanți: studentul, contextul, textul.

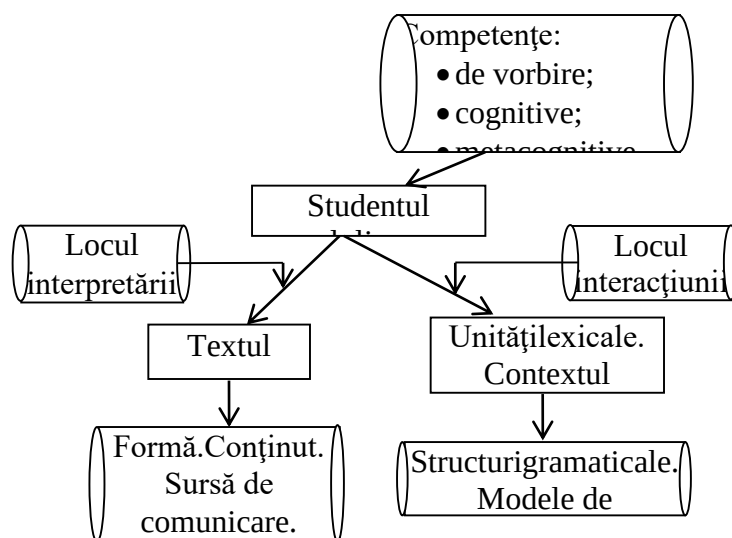


Figura 2. Corelația: context – student – text

Pornind de la această poziție și selectând materialul lexical în corespundere cu specificul textelor, am demonstrat valoarea comunicării didactice ca parte integrantă a comunicării cu orientare profesională, care, în opinia lui I. Cerghit poate avea o conjunctură mai operativă în formarea competențelor de comunicare verbală la limba română.

În felul acesta, acceptăm ideea formulată mai sus, dar direcționată metodic corect la tema noastră de cercetare, substituind formele de comunicare cu implicații ale mesajului profesional care nu pot fi asimilate pe înțelesul studenților alolingvi și ne conformăm următoarelor condiții ale comunicării eficiente menționate de către didacticianul I. Cerghit: racordarea la partener, asigurarea corespondenței de coduri, contextualizarea epistemologică și socială, contextualizarea psihosocială, optimizarea comunicării prin intervenția feed-backului, angajarea activă în procesul receptării [3, p. 213-218].

Prin urmare, dezvoltarea competențelor de comunicare cu orientare profesională presupune ca studenții alolingvi să fie capabili să asculte și să înțeleagă informațiile, să citească și să interpreteze corect un text, să analizeze și să comenteze conținutul acestuia. De asemenea, este esențial ca ei să se exprime logic și coerent, să argumenteze propriile opinii, să identifice și să dezvolte competențe specifice, să recunoască valoarea educativă a textelor de specialitate și să se implice activ în diferite metode de lectură și analiză a acestora.

Bibliografie:

1. Bernat C. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2003.
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Strasburg: Comitetul Director pentru Educație, 2003.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
4. Crișan Al. Textul, lectura și proiectarea conținuturilor învățării. Revista Limba română, 1992, nr.
5. Druță M. Didactica disciplinelor economice. Portofoliul seminarelor. Editura ASE, 2003.
6. Ionescu-Ruxăndoiu L. Limbaj și comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică. București: Editura All Educational, 2003.
7. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002.
8. Joița E. A deveni profesor constructivist. București: Editura Didactică și Pedagogică. R.A., 2008.
9. Mahu V. Problematizarea și motivația în procesul de instruire. Chișinău: Editura Știința, 1992.
10. Petrovski N. Valorificarea principiului învățării contextuale prin metoda studiului de caz. Didactica Pro, nr. 2-3 (54-55), iunie, 2009.



AXA ANALITICĂ A PRESEI PENTRU TINERET DUPĂ ANUL 1989

Popovici Valentina Andreea

doctorand, anul IV

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Republica Moldova

e-mail: valentina.andreea.popovici@gmail.com

orcid id: 0009-0004-8426-6136

Abstract. The youth press had an important role in Romania, both before and after 1989, providing a space for expression for the young generation and promoting culture, education and social values. After 1989, the youth press diversified and many publications tried to adapt to the new realities.

Keywords: syntax, journalistic style, articles, press, Free youth, Echinox.

Presa pentru tineret din România, după căderea regimului comunist, a cunoscut transformări semnificative, adaptându-se la noile realități democratice și la diversitatea pieței media. Axa analitică a acestor prese poate fi conturată în trei direcții principale: tematică, format și impact socio-cultural.

În perioada comunistă, presa pentru tineret era puternic ideologizată, promovând valorile partidului și pe cele ale omului nou. După anul 1989, tematica s-a diversificat, punându-se accent sferelor precum educație și orientare profesională, cultură și life style, politică și activism sau tehnologie și digitalizare.

Tineretul liber a fost un ziar românesc apărut în decembrie 1989, fiind successor al publicației comuniste *Scînteia tineretului*. A fost al treilea cel mai citit cotidian din România, după *România Liberă* și *Adevărul*. Publicația și-a încetat activitatea în 1995.

Dintr-un articol cu caracter cultural din *Tineretul liber* (anul II, nr. 68), apărut pe 11 martie 1990, se desprinde modul în care informația despre evenimentele culturale ajungea la publicul interesat, într-o epocă în care nu existau telefonul mobil și internetul. Existau doar presa scrisă, telefonul fix și radioul. Despre televiziune se știe că avea un program zilnic, redus de difuzare.

Titlul generic al articolului este *Portativ '90*, scris cu caractere foarte mari, pentru a delimita rubrica de cultură de rubrica *Sport* și o altă cetățenească- *Of-uri cetățenești*. Spre deosebire de celelalte rubrici care au inserat mai multe articole, cu titluri distincte, această rubrică are doar o precizare scrisă mărunt, doar cu bold: *Știri, spectacole, răspunsuri*. Deducem din această precizare că ceea ce urmează este un amestec de știri referitoare la evenimente muzicale, informații despre spectacole și răspunsuri date întrebărilor unor cititori.

După această precizare, apar două puncte și urmează o enumerație de artiști care au evoluat în spectacolul *Mi-e dor de tine*, pe 3 martie 1990, la Sala Polivalentă. Se continuă cu o altă știre despre un cântăreț pe nume Cristian Simionică, din Iași, fără ca știrea să fie marcată cu un alineat, ci cu un semn grafic sub forma unui punct îngroșat. Toate informațiile care urmează și răspunsurile date cititorilor sunt marcate cu același semn grafic. Putem împărți textul în două părți egale, a doua parte conținând reproducerea unei scrisori deschise a compozitorului Dumitru Lupu.

În general, enunțurile sunt formulate în propoziții și fraze cu înțeles deplin, cu excepția pasajului care se referă la adepții muzicii promovate de Madonna și formația Holograf. Aici se dă doar o adresă a inițiatorului unui club pentru respectivii admiratori: *Mihai Liță, str Avram Iancu 2, bl.5, et. 7, ap. 30, Sinaia, Prahova*.

Limbajul utilizat este adecvat subiectului. Cuvintele cele mai multe sunt din domeniul muzicii, cu foarte multe nume de cântăreți și denumiri de formații, precum și titluri de spectacole: *Doru*

Octavian Dumitru, Gheorghe Gheorghiu, Cătălin Crișan, Mirela Voiculescu, Ioan Pascu, Cristian Simionică, Aurel Moga, Corina Moldovan, Madonna, Holograf, Hobo Blues Band, Solia dragostei, Prin iubire, De ziua ta, Camelia, Rolling Stones, Hobo sapiens. Cuvintele sunt utilizate cu sensul lor propriu, pentru înțelegerea clară a mesajului, cu excepția scrisorii deschide din partea a doua, în care compozitorul Dumitru Lupu folosește cuvinte cu sens figurat și figuri de stil. De exemplu, *italienii s-au întors la formula de acompaniament pe viu; arta înregistrării pe bandă a fost dusă aproape de perfecțiune; tehnologie extrem de sofisticată; slujitorii muzicii ușoare se zbat cu aceleași dificultăți; valul străin care ne inundă cu tehnologii de ultimă oră; tinerii interpreți români vor culege roadele muncii lor de pregătire în școlile populare de artă și în casele de cultură.*

Scrisoarea deschisă este pusă între ghilimele, iar în interiorul acesteia există scurte citate, marcate, de asemenea, prin semnele citării. De exemplu, *Piața liberă.*

Un element deosebit, în raport cu alte articole cu caracter cultural, pe care le-am analizat, este acela că, aici, apare și o fotografie, plasată în centru, a cântărețului Cristian Simionică, despre care jurnalistul face comentariul următor: *Cristian Simionică are tot mai multă priză la public.* Se oferă și justificarea faptului că îi este pusă fotografia, și anume: *pentru că nu-l puteți vedea la televizor, vă zîmbește din fotografia alăturată.*

O altă publicație pentru tineret este revista de cultură a studenților Universității Babeș Bolyai din Cluj-Napoca. Aceasta a devenit un reper important în peisajul cultural românesc, promovându-se creațiile literare și artistice ale studenților.

Lecturând și analizând și alte articole din revista *Echinox*, din numărul 2, apărut în anul 2012, constatăm o preocupare a jurnaliștilor pentru jocurile pe computer.

De exemplu, articolul intitulat *Ben Houge și protezele imaginației*, din nr. 2, anul 2012, cuprinde o prezentare a coloanei sonore a unui joc din spațiul virtual, care are ca suport literatura. Deducem că este un joc cu personaje literare, deoarece sunt pomenite numele unor scriitori din secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, și anume Jules Verne și Mark Twain.

Formal, pe lângă titlu, articolul are o motivare a alegerii subiectului detaliat, care este extrasă integral din interiorul acesteia: *Nu vreau să vorbesc despre detalii de construcție, despre elemente de poveste sau să fac enumerații de detalii tehnice. Vreau doar să vă povestesc despre coloana sonoră a acestui univers interactiv, fiindcă cred sincer că este una dintre cele mai reușite „cărje pentru imaginație” pe care le-am întâlnit vreodată.* Rămânând la tehnica aceasta de reluare, cu scopul de a atrage atenția cititorului, a unor părți din articol, constatăm că, în partea a doua a textului, într-o fereastră marcată grafic cu elemente dintr-un joc, este reprodus încă un pasaj: *Brusc, sub plasa țesută de timbrul organic, nobil, al instrumentelor acestora, jocul pare mai mult decât un joc.*

Dimensiunile articolului sunt ample, cu paragrafe multe, care conțin fraze lungi.

Este de remarcat faptul că textul are caracter narativo-descriptiv, chiar în partea introductivă, autorul folosind sintagme precum: *elemente de poveste, enumerații de detalii tehnice, vreau doar să vă povestesc.* Cele mai multe subordonate sunt propozițiile atributive, de exemplu: *pe care jucătorul încearcă, pe care i le poate oferi jocul, în care se găseau studiourile responsabile pentru filosofia de design căruia el îi aparține și pe care o reprezintă.* Alte exemple care ne susțin afirmația sunt reprezentate, până la final, de multitudinea substantivelor și a adjectivelor folosite: *ars poetica a designului, nume sonore, eterna regulă a începutului, punctului culminant și declinului, adevărate capodopere, natura sintetică a mediului artistic, vocile personajelor, personaj viu și imprevizibil, lumea virtuală, cel mai proaspăt și de succes reprezentant literar, povestea crepusculului, fibra universului narativ, rolul personajului principal, poveste interactivă, magia narativă, elemente de poveste, imaginile narațiunii, ițele narațiunii, lumi coerente, o carte bună, senzația imediată a hârtiei, prin intermediul unei recontextualizări remarcabile, designeri mai pasionați de povești, libertăți creative.*

Din punct de vedere stilistic, textul conține numeroase figuri de stil, mai ales epitete și metafore. Ne-au atras atenția epitete precum:

- *Epitete hiperbolizante* [1, p.258]: *tristeți exacerbate, resemnare stoică, titani întemeietori*;

- *Epitete ornante* [1, p.258]: *suprapunere fină și dificil de realizat*;

- *Epitete morale* [1, p. 258]: *jocuri memorabile, adevărat zeitgeist, stare ideală, o sumedenie de ecouri oculte, instrumente neconvenționale, vârsta potrivită*;

Metaforele cele mai interesante sunt *senzația tomnatică a sfârșitului, fibra universului narativ, cârje pentru imaginație, iluzia unei lumi coerente*.

Am identificat și enumerații: *poveste interactivă, modulară; muzica folosită, concepția grafică, vocile personajelor; timbrul organic, nobil; te poate lăsa tot atât de impresionat, epuizat, chiar schimbat, comparații: un joc (...) ca o carte bună, dar și repetiții: această paradigmă de design s-a stins încet- încet*.

Urmărind și aspectul legat de categoriile și relațiile semantice utilizate, observăm numărul mare de neologisme, atât din domeniul cultural/ literar, cât și din domeniul gamingului. Exemplele sunt multiple: *zeitgeist, poveste interactivă, modulară, metodologia, lumea virtuală, joc steam- punk, povestea crepusculului unei paradigme, fără melodramă, tristeți exacerbate, resemnare stoică, filosofia de design, spectaculozitate finală, poveste interactivă, pixelii aceia mișcători, tehnologia grafică*.

Finalul articolului dezvăluie faptul că toată povestea se referea la coloana sonoră a jocului numit *Arcanum*, și că Ben Houge este compozitorul. Este dată și o adresă de internet, unde orice iubitor de muzică o poate asculta, alături de partiturile pentru orice instrument: <http://www.terra-arcanum.com/sierra/media/media-soundtrack.html>.

Presa dedicate tinerilor a avut un rol esențial în modelarea opiniilor și în educarea acestora într-un mediu democratic. S-a facilitat accesul la informații diverse și independente, s-a stimulat implicarea civică și interesul pentru subiecte sociale și a contribuit la formarea unor comunități și la promovarea unor modele inspiraționale.

După anul 1989, presa pentru tineret s-a transformat dintr-un instrument propagandistic într-o platformă liberă de exprimare și informare. De la revistele printate la social media, presa a evoluat constant, adaptându-se la noile tehnologii și la interesele generațiilor tinere. În prezent, provocarea majoră rămâne menținerea calității conținutului într-un peisaj dominant de viteză și superficialitate.

Bibliografie:

1. Grupul μ, *Retorică generală*, București: Editura Univers, 1974.
2. Ilie Rad, *Incursiuni în istoria presei românești*, Cluj-Napoca: Editura Accent, 2008.
3. Ilie Rad, *Limba de lemn în presă*, București: Editura Tritonic, 2009.
4. Ion Coteanu, *Stilistica funcțională a limbii române. Stil, stilistică, limbaj*, București: Editura Academiei R.S.R., 1973.
5. Lazăr Șăineanu, *Istoria filologiei române cu o privire retrospectivă asupra ultimelor decenii (1870-1895). Studii Critice*, București: Editura Librăriei Socecu, 1895.
6. Marian Petcu, *Istoria Jurnalismului și publicității în România*, Iași: Editura Polirom, 2007.
7. Tatiana Slama-Cazacu, *Stratageme comunicaționale și manipularea*, Iași: Editura Polirom, 2000.

CZU 37.016:811.135

**DEZVOLTAREA VORBIRII CURSIVE A ELEVILOR DIN INSTITUȚIILE CU
PREDARE ÎN LIMBILE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE****Caranfil Zoia**profesor de limba și literatura română
grad did. Superior, master în filologie

IP LT „S. Economov”

s. Etulia, UTAG

e-mail: zoakaranfil@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8307-7529

Abstract. Acest articol tratează problema motivației elevilor de a învăța limba română, de a vorbi fluent. Autorul concluzionează că profesorul de limba română este izvorul principal de motivare a elevilor de a studia limba română. Sarcina este de a găsi mijloace relevante, eficiente de a motiva discipolii să studieze limba română, precum și de a identifica modalități de utilizare a punctelor forte a elevilor în cadrul orelor de limba română în condițiile moderne.

Cuvinte cheie: vorbire cursivă, elevi, motivare, metode și procedee, măiestrie pedagogică, strategii didactice, competență digitală, calitate, varietate, aplicații digitale.

Abstract. this article deals with the problem of students' motivation to learn the Romanian language, to speak fluently. The author concludes that the Romanian language teacher is the main source of motivation for students to study the Romanian language. The task is to find relevant, effective means to motivate students to study the Romanian language, as well as to identify ways of using the students' strengths in Romanian language classes in modern conditions.

Keywords: cursive speech, students, motivation, methods and procedures, pedagogical mastery, didactic strategies, digital competence, quality, variety, digital applications.

Limba, spunea V.Alecsandri, este tezaurul cel mai prețios pe care îl primesc copiii de la părinți; depozitul cel mai sacru lăsat de generațiile trecute și care merită să fie păstrat cu sfințenie de generațiile ce-i primesc.

Limba este un fenomen social care permite comunicarea în cadrul anumitor grupuri umane, oferindu-le în același timp și posibilitatea de a-și exprima optim toate elementele specifice ale comunității umane. Limba este mult mai mult decât un simplu mijloc de transmitere a informațiilor. Este un element de identitate națională și culturală. De aceea am ales așa temă. Ea este foarte importantă și actuală la momentul dat, mai ales la noi în UTA Găgăuzia, unde este necesar, ca copiii să cunoască limba de stat, dar n-au mediul necesar pentru aceasta, în afara lecțiilor de limba română.

Disciplina Limba și literatura română în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale are un process de existență destul de interesant, dar și complicat. Acest fapt se datorează diverselor motive: sociale, politice, educaționale. Documentele reglatorii educaționale, privind predarea acestei discipline în școlile cu predare în limbile minorităților naționale au un conținut destul de dens, care la prima vedere ar trebui să crească un vorbitor cult în limba română, dar nu este așa. Elevii, în afara orelor de limba română, în majoritatea cazurilor, nu comunică românește, doar în limba lor maternă. De-aceia în procesul de asimilare a limbii române, principalul factor este cel educațional și anume în școală. Ce putem face ca elevul să vrea să vorbească în limba română, cu toate că în societatea nu valorifică până la final asimilarea ei?

Importanța învățării limbii române este incontestabilă. Dar când învățați apar multe probleme. Problema formării și dezvoltării culturii comunicative a elevilor este una dintre problemele cheie în analiza eficacității muncii unui profesor. Dezvoltarea *vorbirii cursive* este una dintre cele mai dificile sarcini în procesul de predare a limbii române. Vorbirea orală este un concept larg care include principalele tipuri de activitate de vorbire: citire, ascultare, vorbire, vorbire dialogică și monolog.

Cea mai mare dificultate este exprimarea independentă a gândurilor și sentimentelor într-o limbă străină. Aici elevul trebuie să stăpânească nu numai structura sintactică și morfologică a limbii, ci și un sistem complex de combinabilitate a cuvintelor, care este întotdeauna specific și nu coincide întotdeauna cu combinabilitatea în limba sa maternă.

Comunicarea la elevi alolingvi rezultă din abordarea investigațională insuficientă a problematicii comunicării, care devine un impediment în sporirea randamentului școlar din prezența competenței de comunicare. Curriculumul de limba și literatura română reprezintă o competență fundamentală a procesului de învățare oferit elevilor în contextul școlarității obligatorii. Procesul de dezvoltare a competențelor elementare de comunicare orală și scrisă ale copiilor, precum și familiarizarea acestora cu texte literare și nonliterare semnificative din punct de vedere al vârstei cuprinse între 7-18 ani.

Dezvoltarea competențelor de vorbire cursivă în limba română reprezintă o provocare și, totodată, un obiectiv important în procesul de integrare a elevilor alolingvi în sistemul educațional românesc. Acești elevi, provenind din medii lingvistice diferite, au nevoie de metode și strategii didactice adaptate, care să îi ajute să dobândească fluentă în utilizarea limbii române în contexte variate.

Rolul profesorului în dezvoltarea vorbirii cursive

Profesorul de limba română joacă un rol esențial în ghidarea elevilor alolingvi. Este important ca acesta să creeze un mediu de învățare favorabil, în care elevii să se simtă încurajați să comunice liber, fără teama de a greși. Utilizarea metodelor interactive, precum jocurile lingvistice, dialogurile simulate și discuțiile pe teme familiare, resursele digitale pot stimula exprimarea orală. Asigurând un mediu prielnic educațional, profesorul va atrage elevii săi în călătoria mirifică spre cunoașterea limbii române pentru a-i descoperi frumusețea și valoarea. Formând un vorbitor cult de limba română, profesorul dezvoltă la elevi competența lingvistică ce presupune un ansamblu de cunoștințe, capacități, atitudini și valori dobândite prin învățare și aplicare în diferite situații de comunicare. Un profesor competent acumulează tot materialul pe care-l utilizează în activitatea sa într-un portofoliu după modelul dat [aici](#).

Etapele dezvoltării vorbirii cursive

Dezvoltarea vorbirii cursive implică mai multe etape. În prima fază, elevii trebuie să înțeleagă cuvintele și expresiile de bază și să le folosească în propoziții simple. Următoarea etapă presupune extinderea vocabularului și utilizarea frazelor complexe. În final, elevii sunt încurajați să vorbească fluent, utilizând corect structurile gramaticale și adaptându-se diverselor contexte de comunicare.

Tehnici eficiente pentru dezvoltarea fluentei.

✓ **Ascultarea activă:** Elevii pot asculta povești, dialoguri sau înregistrări audio în limba română pentru a-și dezvolta percepția auditivă și intonația. De exemplu, în ciclul liceal, operele literare ne oferă oportunități excepționale de dezvoltare a vorbirii cursive. Lecturând operele lui Ion Druță „Frunze de dor”, „Ultima lună de toamnă”, „Păsările tinereții noastre”, A. Păunescu „Repetabila povară”, M. Eminescu „Cezara”, „Luceafărul” etc. realizăm, împreună cu elevii variate exerciții ce contribuie atât la ascultarea activă și dezvoltarea competenței de receptare, cât a celorlalte competențe, de vorbire, scriere, dezvoltarea gândirii logice a elevilor. Tehnicile „Pălăriile gânditoare”, „Scrierea liberă”, „Harta textului” ne vin în ajutor, iar liceenii participă la îndeplinirea acestor sarcini cu mare drag.

✓ **Repetiția și imitarea:** Exercițiile de repetare a cuvintelor și frazelor ajută la consolidarea pronunției și ritmului vorbirii, în deosebi la însușirea vocabularului nou. Fiecare cadru didactic își alege metodele sale de lucru în studierea lexicului nou în dependență de clasă, nivelului intelectual al elevilor, precum metode de audiere, vizualizare, fixare activă, de asociere, lexicală, etc.

Conversații tematice: Dialogurile pe teme de interes pentru elevi îi motivează să participe activ. Conversațiile mereu au fost un punct de pornire a vorbirii elevilor. Profesorul, fiind unul competent, cu ajutorul tehnicilor „Dezbateri”, „RAI” „Fotoliului autorului”, „Schimbă subiectul/finalul” etc. Încurajează efortul elevilor să întrețină o discuție, să participe la dezbateri, astfel, dezvoltându-și competențele de comunicare. Elevii pun întrebări profesorului pentru a crea o situație nouă.

Întrebările adresate de profesor nu stimulează vorbirea elevilor. Prin transferarea activității de vorbire în mâinile studenților, este posibilă dezvoltarea inițiativei și a vorbirii creative ale acestora. Întrebări de clasă pentru unul dintre elevi pentru a crea o situație nouă. Clasa poate pune întrebări nu unuia, ci mai multor elevi deodată. O variantă interesantă a acestui tip de muncă este povestea finală a elevului, bazată pe răspunsurile la întrebările care i-au fost adresate.

✓ **Jocurile de rol:** Simularea unor situații din viața reală îi ajută pe elevi să își exerseze competențele de comunicare într-un mod practic.

Importanța mediului înconjurător.

Un factor important în dezvoltarea vorbirii cursive este expunerea elevilor alolingvi în limba română atât în clasă, cât și în afara acesteia. Interacțiunile cu colegii, participarea la activități extracurriculare și accesul la resurse educative (cărți, filme, aplicații digitale) contribuie semnificativ la progresul lor lingvistic.

Evaluarea progresului elevilor

Evaluarea periodică a competențelor de vorbire ajută la identificarea dificultăților și la ajustarea strategiilor didactice. Testele orale, observațiile directe și autoevaluările elevilor sunt instrumente utile în acest sens.

Concluzie

Dezvoltarea vorbirii cursive în limba română a elevilor alolingvi necesită o abordare didactică personalizată și perseverentă. Prin implicarea activă a profesorilor, utilizarea unor metode moderne și crearea unui mediu incluziv, elevii pot atinge un nivel ridicat de fluentă, contribuind astfel la integrarea lor socială și academică. Îi încurajăm mereu să studieze limba română pe elevii care, după absolvirea liceului și a unei Facultăți, vor deveni specialiști cu o perspectivă mare și-și vor aminti cu mare drag și respect de profesorii care le-au alinit dragostea față de limba română.

Bibliografie:

1. Barbăneagră A., Petrenco L., Cucuc L. *Să interacționăm și comunicăm: Situații de comunicare, jocuri didactice, jocuri de rol, acte comunicative*. Chișinău: Tipografia „Bons Offices”, 2014,
2. Cerghit Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006,
3. Mucchielli Alex. *Arta de a comunica*. Iași: Polirom, 2005.
4. Chiș V. *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002.

CZU 81'243

ÎNSUȘIREA UNUI MINIM LEXICAL DE CĂTRE ELEVII ALOLINGVI

Burlacu Tatiana

profesor de limbă și literatură română
magistru în filologie
Colegiul Mihail Ciachir, Comrat, RM
e-mail: tatianaburlacu7887@gmail.com
orcid id: 0000-0002-7001-5094

Abstract. The present article has a logical coherence, but also the framework objectives focused on the disclosure/development of key concepts: minimal vocabulary, active-passive, semantization and combinatorial capacity, according to the "principle of selection and gradual presentation of the fundamental vocabulary".

Keywords: communicative competence, didactic strategies, non-native language, active vocabulary, specialized terms, teaching methods.

Limba este un organism viu, în permanentă schimbare. Vocabularul unei limbi este în permanentă schimbare datorită proceselor lexicale, dar și a componentelor informative – radioul,

televiziunea, internetul etc. Asimilarea unei limbi nu constă numai în achiziția vocabularului acesteia sau a normelor sale gramaticale, ci presupune formarea unei culture comunicaționale, bazată pe intercunoaștere și înțelegerea lumii celuilalt.

Cuvintele sunt nu numai unitatea de bază a vocabularului, care reprezintă asocierea unui sens, dar și materialul de construcție cu ajutorul căruia comunicând formăm propoziții sau fraze. Există o legătură strânsă între vocabular și structura gramaticală. Filosoful german A. Humboldt a intuit că o limbă nu poate fi predată. Se pot crea doar condiții pentru ca învățarea să aibă loc. Scopul actual al cunoașterii unei limbi este de a dezvolta un clasor comunicativ, în care sunt antrenate capacitățile lingvistice, cât și cele ale expresivității limbajului.

Acest articol dispune de o coerență logică, dar și obiectivele cadru axate pe dezvăluirea/dezvoltarea conceptelor -cheie: vocabular minimal, activ-pasiv, semantizarea și capacitatea combinatorie, concis determinate diriguie capacitatea/complexitatea muncii de cercetare / realizare teoretică și praxiologică, conform „Principiului selectării și prezentării gradate a vocabularului fundamental”.

Partea praxiologică, în contextul căreia vin cu exersarea unor metode și procedee concrete de îmbogățire a lexicului, formarea vorbitorului de limba română.

Dintre cele mai importante principii, puse la baza însușirii lexicului și relevate în lucrările de metodică, vom menționa următoarele.

1. Însușirea cuvântului ca unitate complexă.

Pentru o folosire corectă a cuvântului trebuie să cunoaștem nu numai echivalentul lui în limba maternă, ci și caracteristicile lui semantice, morfologice, sintactice în limba studiată. Din acest punct de vedere, orice curs de predare a limbii străine urmează să includă exerciții care ar avea drept sarcină însușirea caracteristicilor semantice, caracteristicilor morfologice, caracteristicilor sintactice ale cuvintelor.

2. Învățarea cuvintelor în context.

Învățământul modern al limbilor străine a pus la baza predării lexicului ideea că elementele limbii nu pot fi studiate izolat. Argumentele care pledează în favoarea predării și învățării lexicului în cadrul unui context sunt următoarele:

1. sensul unui cuvânt este actualizat în cadrul unui context, datorită acestui fapt sensul cuvintelor poate fi dedus dintr-un context lingvistic sau situațional;
 2. contextul permite delimitarea sensului în cazul cuvintelor polisemantice;
 3. contextul poate uneori schimba sensul cuvântului;
 4. cuvintele cu rol gramatical (prepozițiile, articolele, verbele auxiliare etc.) nu au nici un înțeles în afara contextului;
 5. prin sensul, forma și locul său cuvântul participă la constituirea sensului întregului enunț.
- Orice cuvânt trebuie integrat în contexte cât mai variate nu numai pentru a-i clarifica sensul, ci și pentru a-l menține viu în memoria elevilor.

Exercițiile de fixare a lexicului favorizează repetarea unui lexic însușit anterior și extinderea lui prin cuvinte noi. Exercițiile care vechiculează un anumit lexic contribuie totodată la fixarea lui.

Unitatea minimală în cadrul exercițiilor de fixare a lexicului trebuie considerată propoziția și din considerentul că însușirea lexicului nu poate fi izolată de învățarea mecanismelor gramaticale. Inventariul exercițiilor în vederea fixării lexicului.

1. Exercițiile de cea mai mare importanță pentru fixarea cuvintelor în memoria de lungă durată a elevilor sunt cele de repetare. Aceste exerciții reprezintă unul dintre mijloacele de fixare a aspectului sonor al cuvântului. Repetarea este mai frecventă cu cât nivelul de cunoștințe al elevilor este mai scăzut. Trebuie avut în vedere faptul că orice cuvânt uitat devine un cuvânt nou, care trebuie învățat încă o dată.

2. Un alt exercițiu care servește la fixarea lexicului este lectura textului în care se conțin noile unități lexicale.

3. Pot contribui la fixarea lexicului și exercițiile al căror obiectiv este însușirea anumitor

fenomene gramaticale.

Pot contribui la fixarea lexicului și exercițiile al căror obiectiv este însușirea anumitor fenomene gramaticale. De exemplu, exercițiile de substituție operează cu grupuri lexicale aparținând aceluiași câmp conotațional, ceea ce facilitează sistematizarea cuvintelor și clasificarea lor după anumite grupuri tematice.

Exercițiile de transformare asigură deasemenea o mai bună fixare lexicală. La o etapă mai avansată de studiere a limbii, foarte eficiente sunt exercițiile a căror sarcină o constituie transformarea sintagmelor prin nominalizare, pornind de la o bază adjectivală sau de la o bază verbală: Problema era simplă . - Simplitatea problemei; *Trenul a sosit - Sosirea trenului.*

Exercițiile de conversație deasemenea facilitează sistematizarea și fixarea lexicului. Fiind axată pe o anumită temă, conversația introduce un vocabular de bază din cadrul unui anumit grup tematic.

Exercițiile scrise pot fi și ele axate pe învățarea lexicului. Dintre acestea ar fi de relevat în primul rând exercițiile de completare. Pornind de la sensul global al enunțului, elevul trebuie să găsească cuvântul care lipsește . uneori lista de cuvinte se alătură pentru a ușura căutarea.

Lectura independentă joacă un rol dublu în procesul de învățare a lexicului. Fiind un material obligatoriu în activitatea independentă a cursantului, textele suplimentare de la sfârșitul lecțiilor conțin, pe de o parte, vocabularul prevăzut pentru însușirea reproductivă, iar pe de altă parte , ele permit o activizare permanentă a vocabularului activ, prevăzut pentru însușirea productivă. În minimum lexical sunt introduse cuvintele de care este absolută nevoie în procesul comunicării.

Ca punct de pornire, pentru prima etapă de studiere a limbii se ține cont de:

1. Numărul minim frecvent și util de cuvinte;
2. Concentrarea asupra volumului, structurii, în care apare cuvântul;
3. Utilizarea diferitor forme și îmbinări de cuvinte, enunțuri;

Vocabularul activ după criteriul tematic, înregistrează cuvintele în domenii tematice cu unele indicații gramaticale. Formarea competențelor de asimilare a vocabularului le realizăm prin: *lucrul în perechi; activitatea în grup; interacțiunea clasei.*

Însușirea vocabularului poate fi realizată prin diverse modalități. Fiecare temă este însușită diferit.

Descrierea sistemului de asimilare a vocabularului este orientat spre formarea competențelor de însușire a limbii a doua.

Competențe formate:

1. însușirea corectă a cuvintelor;
2. îmbogățirea vocabularului;
3. activizarea vocabularului;
4. folosirea cât mai frecventă a cuvintelor nou învățate;
5. introducerea cuvintelor în structuri corecte de limbă.

Concluzii aferente activităților de însușirea lexicului:

- cuvintele sunt niște simboluri pentru obiectele ce le reprezintă;
- cuvintele folosite fără să fie înțelese nu trebuie utilizate în vorbire;
- la lecție se însușesc 10 cuvinte noi;
- cuvintele selectate să fie utile pentru elevi;
- situații adecvate în vederea accesibilității la învățarea cuvintelor;
- implicați-l pe elev cât mai activ într-o discuție și arătați-i clar sensurile unui cuvânt;
- provocarea elevului în situații de discuții /vorbire susținute de reperul variat al semnificației

cuvintelor noi.

Prezentarea

a) Realia - este prezentarea obiectului real;

Cuvinte ca: pix, stilou, carte poștală, plic, timbru etc, sunt ținute în mână de către profesor și elevii sunt rugați să repete cuvântul după profesor, apoi să spună tot ce știu despre acest obiect:

culoarea; forma; din ce material este făcut; pentru ce este destinat; care este rolul.

b) Desene (tablouri) - este prezentarea obiectului prin imagine.

A aduce un pix în sală nu e o problemă. Dar ce să facem cu o mașină? O soluție este folosirea desenelor. Desenele pot fi: *tablouri de perete; hărți; tabele; fotografii; reviste colorate cu imagini sau orice material vizual.*

Profesorul poate desena obiectele, lucrurile pe tablă. Desenele pot ilustra lucruri simple, ca o haină, mașină, un zâmbet etc.

c) Enumerarea este prezentarea cuvintelor de la general la specific și de la specific la general.

Relația general - specific o putem folosi la prezentarea sensului. Putem spune haine și putem explica acesta prin enumerarea obiectelor ce se referă la acest concept. Același model pentru legume sau mobilă etc.

În continuare vă prezentăm activități care au drept scop aplicarea modalităților de însușire a lexicului.

a) Acțiuni și gesturi: în acest exemplu au de studiat cuvintele ce se referă la limbajul corpului și cel de mișcare.

Ex: a ridica din umeri, a arăta din pumn, a încrucișa brațele, a scutura (a tremura). Ei trebuie să completeze chestionarul:

- ce acțiuni ori gesturi vei folosi când

Numărul celor intervievați	1	2	3	4
<i>Spune salut</i>				
<i>Spune la revedere</i>				
<i>Exprimă mânie, supărare</i>				
<i>Exprimă uimire</i>				
<i>Exprimă indiferență</i>				
<i>Exprimă acordul</i>				
<i>Exprimă dezacordul</i>				

Elevii sunt întrebați dacă cunosc ce gesturi, mimici fac oamenii de diferite culturi. Aici cursanții la fel pot fi grupați în perechi.

b) Ghici cuvântul sau spânzurătoarea, care ajută la consolidarea vocabularului.

Li se propune elevilor un tablou, de exemplu: „locuința mea”, unde sunt fixate cuvintele în limba română și rusă alături de fiecare obiect prezentat în desen. Ei citesc o dată cuvintele, le parcurg cu vederea, apoi împărțind grupa în 2 echipe. O echipă pregătește un enunț sub formă de ghicitoare de exemplu: „Are petale, este de culoare roșie, dar nu este floare”. Echipa adversă trebuie să spună răspunsul, care este - umbrela.

c) Restaurante.

Se lucrează în perechi, elevii sunt rugați să pună în ordinea corectă următoarele acțiuni:

Te uiți la meniu	Îi dai chelnerului un bacșiș
Iei desertul	Achiți nota de plată
Comanzi bucate	Hotărăști să iei masa
Mergi la restaurant	Iei felul întâi
Te așezi	

Același procedeu poate fi folosit și în alte situații bine definite (la magazin, la cumpărături, în deplasare, regimul zilei etc).

d) Casă nouă

După ce cursanții au memorizat cuvintele ce se referă la tema *locuința mea*, grupa alege o persoană care va fi gazda și la care vor merge la casă nouă. Fiecare persoană spune ce va aduce la casă nouă (de exemplu, cursantul Vasilache va aduce *o combină muzicală*, gazda casei ne va spune unde va pune această *combină muzicală*).

e) Rețeaua vocabularului.

Ce mâncați și ce beți

La prânz	La bar	La cină
Salată		
Ciorbă		
Mămăligă		
Brânză		
Găină prăjită		
O prăjitură		
Un ceai		

Minimul lexical contribuie la :

1. îmbogățirea vocabularului;
2. la dezvoltarea atenției către limbă;
3. la utilizarea în vorbire;
4. dezvoltă ortografia vizuală a studenților;
5. la înțelegerea sensului direct și indirect al cuvântului;
6. la dezvoltarea normelor corecte de pronunțare și scriere;
7. la utilizarea în dialoguri, la compunerea textelor (îmbinărilor de cuvinte)
8. la capacitatea de a alege sinonime, antonime.

Antonimele le întrebuițăm cu scopul de a sublinia:

- a) calitățile și acțiunile opuse;
- b) fenomenele și obiectele;
- c) gândirea și caracterul;
- d) starea psihică a omului;

II. Cu ajutorul sinonimelor noi evităm repetarea unuia și aceluiași cuvânt în vorbire sau în context (valabil - bun, admis; principal - de bază, esențial; bani- valută, devize, bursă; taxă - amendă, plată; scump - prețios, de valoare; avantaj - privilegiu, favoare etc.

III. Ca să înțelegem partea esențială a cuvântului studiat, se recomandă să găsim un antonim. Exemple: reușită - eșec; a înlesni - a îngreuna; venit - pagubă; privat - de stat; a mări - a micșora; a vinde - a procura; avantaj - dezavantaj etc.

IV. Selectați felurile de bucate care le întrebuițați și completați tabelul: *Ou fiert, zahăr, muștar, prăjitură, cașcaval, tort, găină, chiflă, fasole, clătite, mămăligă, orez, unt, salam, miere, biscuiți, șuncă, salată, dulceață, ciorbă, sarmale, cartofi prăjiți, lapte, brânză, spaghete, frișcă, ciai, cafea, suc, omletă, terci din fulgi de ovăz, colțunași cu cartofi, cu brânză, cu carne, plăcinte, pește prăjit, supă* etc.

V. Când mănânci de obicei: șuncă cu cașcaval; chiflă cu lapte; tort cu suc; mămăligă cu pește; orez cu găină prăjită, miere cu castraveți; mere cu morcov, cu nuci și cu smântână etc.

A însuși un cuvânt nu e pur și simplu să-l înveți pe de rost (ceea ce deseori întâlnim la elevii noștri).

1.Ei trebuie să-l memorizeze, să înțeleagă esența și regulile de întrebuițare.

2. Să învețe rapid și corect cuvântul în în situații necesare , în vorbirea sa, chiar și a-l înțelege pe interlocutorul său.

Pentru etapa inițială de instruire metodică se recomandă să se introducă la fiecare lecție un anumit număr de cuvinte, aproximativ 10-20. dar ca materialul să se însușească mai bine , numărul de cuvinte introduse trebuie să se schimbe. Mai mult ca atât la o lecție se dau cuvinte noi și totodată se face recapitularea cuvintelor care au fost date la ora precedentă.

Cu părere de rău, manualele vechi de limba română în școlile alolingve conțin un număr limitat de cuvinte necesare , pentru construirea enunțurilor, prevăzute de programa școlară.

Formarea competențelor verbale la elevi în baza lexicului presupune cunoașterea sensului, în special a relațiilor între sensuri și a sensului în context; modul de folosire a cuvintelor în context; cunoașterea gramaticii cuvântului, în special a sistemului de reguli gramaticale.



Pentru a însuși o limbă maternă este necesar să fie memorate cât mai multe cuvinte, proverbe, zicători, maxime, expresii frazeologice și să fie create condiții pentru a fi utilizate. Profesorul trebuie să structureze astfel lecția, încât să faciliteze dezvoltarea abilităților la toate nivelurile limbii: înțelegerea după auz, vorbirea, citirea, scrierea.

Bibliografie:

1. Caproș Iu., Nicolăiescu-Onofei L. Avante. Liceu. 73 de activități practice pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare ale elevilor alolingvi. Chișinău: Editura Cartier, 2004.
2. Soluții didactice. Ghid pentru profesori. Coordonatorii T. Cazacu, L. Nicolaescu.
3. Limba moldovenească în clasa a IV pentru alolingvi. L. Granachi, T. M. Cazacu, I. Berghia.
4. Fișe de lucru. Materiale didactice clasa V-IX. Editura Cartier, str. București, or. Chișinău.

CZU 378.147:811.135'35

CELE MAI FRECVENTE GREȘELI ÎN LIMBA ROMÂNĂ PARTEA II

Burlacu Tatiana

profesor de limbă și literatură română
magistru în filologie

Colegiul Mihail Ciachir, Comrat, RM
e-mail: tatianaburlacu7887@gmail.com

orcid id: 0000-0002-7001-5094

Mihailova Tatiana

profesor de limbă și literatură română
magistru în filologie

Colegiul Mihail Ciachir, Comrat, RM
e-mail: tatyanka.mihaylova.2015@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3628-5258

Abstract. This article deals with some of the most common spelling mistakes in Romanian .

This article is about what mistakes students make in halos, nouns, that words are written the same way and have different meanings. Examples of spelling mistakes are described in this article.

Keywords: for example, correct writing, verbs, expression, grammatical mistakes, correct form, dictionary, proper use, explanation, explanation of the word, accent, example, pronouns, situation. spelling mistakes, the verb „to be wrong”.

Problema corectitudinii în vorbire a fost și va rămâne mereu un subiect actual. Ce știm cu siguranță, e că oamenii trebuie să fie atenți la normele ortografice, ortoepice și la cele de punctuație. De aceea vreau să continuu articolul meu precedent cu tema „Cele mai frecvente greșeli” vorbite sau scrise în limba română, și anume, mi-am propus să vorbesc despre formele verbale, conjugarea verbelor, locuțiunile adverbiale și unele substantive, care deseori elevii le scriu greșit. De exemplu, cuvintele care sunt scrise împreună nu sunt scrise corect (*defapt* – de fapt, *deacord* – de acord, *pederost* – pe de rost, *deasemenea* – de asemenea sau de-aseenea, *deregulă* – de regulă, *deajuns* – de ajuns, *deaceea* – de aceea sau de-aceea, *deserviciu* – de serviciu, *deobicei* – de obicei sau de- obicei, *desinestătător* – de sine stătător etc.) ; acele care se scriu cu cratimă se scriu doar în situațiile în care vrem într-un tempo rapid, în rest toate se scriu separat.

Sunt o mulțime de verbe pe care, zilnic le auzim sau le folosim, dar, pe alocuri, nu așa cum ar trebui. Și anume unele verbe care anumite structuri verbale sunt folosite cu statut de reflexiv, deși ele nu sunt reflexive. De exemplu, verbul „a râde” are infinitivul „a râde” și nu „a se râde”, respectiv, vom spune „Eu râd” și nu „Eu mă râd”. Nu vom spune „de ce te râzi”, dar „de ce râzi”, „noi râdem”

și nu vom spune „noi ne râdem”. Al doilea exemplu, verbul „a divorța” nu este reflexiv. Vom spune „părinții divorțează”, dar nu „părinții se divorțează” sau „el vrea să divorțeze” și nu „el vrea să se divorțeze”. Un alt exemplu, verbul „a merita” nu este reflexiv. Nu vom spune „nu se merită să investești”, dar „nu merită să investești”, „merită să pleci la lecție”. Verbul „a risca”! nu vom folosi „trebuie să te riști dacă vrei să câștigi”, vom spune „trebuie să riști”. Verbul „a greși” iarăși nu este un verb reflexiv, respectiv nu vom spune „dacă nu mă greșesc, va veni mâine la ora 8”, dar vom folosi „dacă nu greșesc”. Nu vom spune „vezi să nu te greșești”, dar „vezi să nu greșești”. Un alt verb care mulți nu-l cunosc este verbul „a renta” nu vom spune „nu se rentează să crești animale”, dar „nu rentează să crești animale”. Verbul „a semna”! Nu vom spune: „semnați-vă” sau „dați să mă semnez”, dar vom spune „semnați”, „dați să semnez”. Verbul este „a semna” și nu „a se semna”. Încă un verb la conjugarea I „a aprecia”. Nu vom spune: „mă apreciez și voi reveni cu un apel telefonic”, dar „chibzuiesc/ meditez și voi reveni cu un apel telefonic”. Unele verbe pe care le-am menționat mai sus pot să aibă statut de impersonal, de exemplu, „în această familie se râde frecvent”, sau „se greșeste deseori la eseu”.

Greșeli de scriere /ortografice sunt multe nu numai la vorbitori de limbă rusă, dar și la toată suflarea vorbitoare de limba română. Și corectitudinea este tare importantă! Vreau să aduc câteva exemple de greșeli frecvente de ortografie, pe care le-am trecut cu studenții anul acesta, și care au susținut bacalaureatul foarte bine.

1. *De asemenea* este o locuțiune adverbială și întotdeauna va fi scrisă separat, numai când este vorba despre un tempo grăbit, putem să-l scriem cu cratimă: *de-așemenea*. În rest, separat și urmat de virgulă.
 2. „*de fapt*” niciodată nu s-a scris împreună, de aceea trebuie să ținem minte că această locuțiune adverbială tot se scrie separat, două cuvinte: *de fapt*.
 3. Nu uităm de verbele „*a copia*” și „*a încheia*”: *el încheiază, el copiază* și la plural *ei încheiază, eu încheiez*.
 4. Cuvântul „*opțional*” vine de la „*opțiune*” și nu de la „*a obține*”, de aceea vom scrie întotdeauna cu „p” „*opțional*”.
 5. Deseori auzim „*el vroia/ personajul vroia*”. Personajul „*voia*”, avem verbul „*a voi*” și „*a vrea*”, „*a vroi*” nu există! De aceea vom opta pentru „*el voia să*” sau „*el vrea să*”....
 6. „*Mi-ar plăcea*” este forma corectă și nu vom spune „*mi-ar place*”.
 7. Mari bătaie de cap ne dă verbul „*a crea*” la prezent: eu creez, tu creezi, el/ea creează, noi creăm, voi creați, ei/ele creează.
 8. Nu vom folosi pleonasmul: „*Dar totuși*”, pentru că este unul și același lucru. Fie vom spune „*totuși*”, fie vom spune „*dar*”. „*Dar totuși nu vin*”, vom opta pentru „*totuși nu vin*”, „*dar nu vin*”.
 9. Vreau să atrag atenția la ortografia cuvântului „*accentuează*”! în cuvântul „*accentuează*”, e doar E și nu există niciun „i”.
 10. „*Maxim/ minim, maximum/ minimum*”, când este adverb, vom folosi „*maximum*” (în maximum o pagină). Când este adjectiv, vom folosi „*maxim/ minim*”: „*volum maxim*”, „*volum minim*”.
- Deseori întâlnesc folosirea greșită a formei de imperativ negativ a verbelor „*a face*” și „*a zice*”. „*Nu fă asta!*”/ „*Nu zi asta!*” – un exemplu clasic când vine vorba de folosirea greșită a formei de imperativ negativ a verbului „*a face*”. La modul imperativ, forma negativă la persoana a doua singular se obține de la infinitivul verbului „*a face*”/ „*a zice*”, precedat de adverbul de negație. Deci, corect este „*Nu face asta!*”/ „*Nu zice asta!*”.

O altă temă pe care mă preocupă de mult sunt cuvintele cu sensuri diferite, dar care se scriu la fel când sunt la singular. Vreau să vă propun o serie de cuvinte (omonime lexicale parțiale) diferite total ca sens, care au aceeași formă doar la singular.

1. Substantivele „*ghiveci*”, „*vas de pământ*” și GHIVECI, „*mâncare din legume*”. La singular au aceeași formă, la plural însă diferențiază. Pentru „*vas de pământ*”, va fi GHIVECE, pentru „*mâncare*”- GHIVECIURI. De exemplu, „*mi-am sădit florile în ghivecele bunicii*”. Și al doilea exemplu, „*Ghiveciurile erau tare gustoase*”.

2. Virus ca „agent patogen” va avea pluralul VIRUSURI. De exemplu, „virusurile provoacă boli infecțioase la oameni”, iar VIRUS care este un termen din informatică va avea pluralul VIRUȘI. /„Virusii pot distruge calculatoarele electronice”/.

3. VIS – substantiv care la plural va avea două forme și respectiv două sensuri diferite. Forma de VISURI va fi utilizată atunci când vorbim despre „aspirații”, „dorințe arzătoare”. De exemplu, „cu prilejul zilei de naștere îți urez VISURI împlinite”. Dar nu vom spune: VISE, pentru că ele /VISELE, sunt ceea ce vedem în timpul somnului, imaginile în timp ce dormim. De exemplu, „Astă noapte, am avut niște VISE foarte frumoase”.

Sunt încă multe cuvinte cu forme total diferite. De exemplu, corn- coarne- corni-cornuri; nivel- nivele- niveluri; cap- capuri- capete; colț- colțuri- colți ; bandă -bande- benzi, muc- mucii- mucuri etc.

În continuare vreau să prezint o listă de verbe care au în prezent 2 forme la un anumit timp și persoană, ceea ce nu a fost recomandat până acum și sunt acceptate de către DOOM, ediția a treia, a unor forme verbale.

1. Verbul „a așeza” sau „a se așeza” avea doar o singură variantă acceptată la prezent, persoana a 3-a, care era „așază”, „se așază”. Acum este acceptată și varianta „așează”. Prin urmare, putem spune corect: „elevul se așază/se așează pe scaun”. Aceeași formulă și în cazul lui: „elevul se reazăză/ se reazăză”.

2. Verbul „a înșela” nu mai are doar forma de „înșală” așa cum era în vechea normă, dar s-a acceptat și cea de „înșeală”. De exemplu, „timpul ne înșală sau timpul ne înșeală deseori”.

3. Verbul „a deșerta” tot poate fi utilizat cu două variante. De exemplu: „el deșartă/ deșartă găleata/căldarea”.

4. Verbul „a răzui” și „a chinui”/ a se chinui” tot va avea două variante de ortografie la persoana întâia singular. Spre exemplu: „eu mă chinui” și „eu mă chinuiesc”, „eu răzuiesc” și „eu răzui”. Putem alege orice variantă.

În acest context, aș vrea să spun, că în viață avem oportunități, doar că este nevoie de discernământ pentru a alege ceea ce ni se potrivește. Nivelul cunoașterii limbii române este egal cu respectul și dragostea față de valorile neamului nostru.

Bibliografie:

1. Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române, ediția a doua. Academia Română, Institutului de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”, București, Editura:Univers Enciclopedic, 2005
2. Dicționarul explicativ al limbii române. Academia Română , Institutul de lingvistică, „Iorgu Iordan”, Univers enciclopedic , București, Ediția a II-a, 1998.
3. Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române, ediția a 3-a. Academia Română, Institutului de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”, București, Editura:Univers Enciclopedic, 2022
4. Eryer, Marilyn, Predare și învățare creativă, Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 1998.
5. <https://dictie.md/cele-mai-frecvente-greseli-de-gramatica-din-limba-romana/>
6. <https://www.youtube.com/watch?v=ETpsiMTjohE>



CZU 373.1:004.9

UTILIZAREA PLATFORMELOR DIGITALE EDUCAȚIONALE ÎN SCOPUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE SCRIERE CREATIVĂ ALE ELEVILOR DIN CLASELE GIMNAZIALE

Ceaneva Elena

profesor de limba și literatura română

grad did. II

IP LT „S. Economov”

s. Etulia, UTAG

master în filologie

e-mail: elenachaneva@mail.ru

orcid id: 0009-0009-5149-7022

Abstract. This paper examines the use of educational digital platforms as an effective tool for developing creative writing competencies among middle school students. Particular emphasis is placed on interactive assignments, project-based activities, collaborative writing, and personalized learning.

Keywords: written communication, modern technologies, digital tools, digital educational platforms, digital technologies, interactive learning.

În procesul educațional modern, tehnologiile digitale ocupă un loc important, contribuind la dezvoltarea diferitelor competențe ale elevilor. Una dintre sarcinile cheie ale predării limbii române ca limbă nematernă este formarea și dezvoltarea vorbirii scrise în rândul școlarilor. Activitatea de scriere creativă, fiind un element important al procesului educațional, necesită o abordare specială, care să includă metode și instrumente inovatoare.

Odată cu apariția tehnologiilor Web , o persoană modernă ar trebui să fie capabilă nu numai să vorbească și să citească într-o limba română, ci și să poată exprima gândurile în scris, deoarece comunicarea astăzi este parțial transferată într-un mediu educațional virtual și cum își va exprima o persoană gândurile depinde succesul lui de interacțiunea cu alte persoane. Toate cele de mai sus ne conduc la concluzia că profesorul însuși trebuie să își pună întrebarea: ce vrea să obțină atunci când predă vorbirea scrisă, ce cerințe propune în etapa inițială și ce rol îl atribuie vorbirii scrise. atunci când predă limba română ca limbă nematernă.

Semnificația practică a comunicării scrise în domeniul mijloacelor moderne de comunicare, cum ar fi e-mailul, internetul, în special comunicarea scrisă cu ajutorul acestuia, este mare. Sarcina noastră, ca profesori de limba română, este să creăm cele mai potrivite condiții pentru stăpânirea abilităților de scris. Scrisul și lectura sunt strâns legate între ele, prin urmare, învățarea ar trebui să aibă loc împreună, în același timp, completându-se și înaintea celeilalte.

Scopul predării vorbirii scrise este dezvoltarea competenței de comunicare scrisă a elevilor, care include deținerea de semne scrise, conținutul și forma unei lucrări scrise de vorbire. Sarcinile principale includ formarea la elevi a automatismelor grafice necesare, a abilităților de vorbire și gândire și capacitatea de a formula gânduri în conformitate cu stilul scris, extinderea cunoștințelor și orizonturilor, stăpânirea culturii și pregătirea intelectuală pentru a crea conținutul unei lucrări scrise, formarea de idei autentice despre conținutul subiectului, stilul vorbirii și forma grafică de scriere.

Discursul scris este un proces complex, care include formarea alfabetizării lingvistice, logica prezentării, stilistica și gândirea creativă. În gimnaziu, elevii stăpânesc diverse forme de comunicare scrisă: de la eseuri scurte la texte extinse (eseuri, povestiri, articole etc.).

Competențele creative în scris includ:

- capacitatea de a genera idei și de a gândi în afara cutiei;
- stăpânirea diverselor stiluri și genuri de scris;
- capacitatea de a adapta textul la publicul și scopul enunțului;
- utilizarea limbajului expresiv.

Conform Cadrului de Referință al Curriculumului Național „competența este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații.

Pentru ca elevii să însușească valorile create de natură și să-și creeze propriile cunoștințe, capacități, atitudini este nevoie de o colaborare între învățător – elev, dar chiar și între învățător-elevi-părinți. E important să avem un contact viu, emoțional cu elevii, să trezim în ei pasiunea, interesul și dorința de a studia și independent. De asemenea, formarea competenței de comunicare presupune respectarea următoarelor deprinderi: de ascultare activă, de dialogare, de însușire și folosire a formulilor de politețe, de dezvoltare a capacității empatice, de dezvoltare a comunicării asertive, de respectare a normelor de comunicare orală și scrisă, de cunoaștere a limbajului nonverbal și paraverbal.

Valoarea învățării unei limbi este de netăgăduit. Dar sunt multe probleme cu predarea. Printre acestea se numără problema creșterii eficienței predării vorbirii orale la lecțiile de limbă nematernă, care este direct legată de decalajul dintre teorie și practică și natura pasivă a activității educaționale. Prin urmare, în predarea limbii române ca limbă nematernă, considerăm că principalul lucru este crearea condițiilor în clasă pentru formarea competenței comunicative și lingvistice. Este necesar să se includă sistematic și intenționat sarcini de vorbire în procesul educațional. Și alternând diverse exerciții, stărnim interesul pentru limba română, cultura de comunicare, contribuim la dezvoltarea gândirii lingvistice și a abilităților de comunicare.

Activitatea unui profesor modern necesită operarea cu elemente inovatoare, care răspund așteptărilor atât ale elevilor, cât și a părinților, a societății în general, care constau în elaborarea de către cadre didactice a produselor digitale, prin intermediul tehnologiilor informaționale moderne: documente în format Word, prezentări PowerPoint/Prezi, prezentări în format video, înregistrări audio în format mp3, audio-video în format mp4, jurnale de lectură în format audio, audio-video, lapbook-uri, colaje, postere interactive online, portofolii digitale. În context, cadrul didactic este încurajat să utilizeze: suporturi didactice online; instrumente digitale moderne: calculatorul, proiectorul, tabletele, tabla interactivă, telefoane mobile etc.; suporturi digitale: softuri educaționale, materiale în format mp3 și mp4, website-uri, filme, colaje digitale, postere digitale, dicționare digitale, soft-uri SMART, bloguri; platforme educaționale online; materiale didactice ilustrative: imagini, ilustrații, fișe/carduri cu imagini, obiecte, tabele, scheme, lucrări grafice, postere, colaje, scheme, diagrame ."

Aceste tehnologii dezvoltă activitatea creativă, formează activitatea mentală, îi învață pe școlari să-și apere punctul de vedere și ajută la obținerea unei înțelegeri profunde a materialului. Lucrul în perechi, în grup ne permite să rezolvăm problemele educației: dorința și capacitatea de a coopera în grup cu colegii de clasă. Metoda comunicativă, ca una dintre metodele moderne de predare a limbii române, ajută profesorul să fie nu doar un purtător de informații, ci și un observator și consultant. Pentru obținerea unor rezultate pozitive la asimilarea de către elevi a conținuturilor curriculare tind spre perfecționarea lecției – formă principală de activitate a relației învățător-elev – care să permită stimularea capacităților creatoare ale școlarului mic, angajându-l într-un efort intelectual de durată. Tehnicile interactive contribuie la organizarea unor condiții confortabile de învățare în care toți elevii interacționează activ între ei. Utilizarea lor presupune modelarea situațiilor de viață, jocuri de rol, rezolvarea generală a problemelor pe baza unei analize a circumstanțelor și situațiilor.

Ele dezvoltă spiritul de observație, curiozitatea, atenția voluntară, imaginația creatoare, gândirea logică. Astfel, pe lângă sarcinile propuse pentru dezvoltarea la elevi a competențelor de comunicare: tehnica cvintetului, metoda cubului, explozia stelară, scrierea liberă, lectura ghidată, noi

astăzi folosim platformele digitale pentru dezvoltarea comunicării scrise prin multiple modalități interactive și accesibile.

Prezentări digitale simple:

Pornind de la imagini sau personaje din povești, TIC-ul ajută elevilor să-și exprime ideile într-un mod vizual și organizat. Aceste descrieri ajută la dezvoltarea vocabularului și a capacităților de a exprima trăsături și detalii vizuale.

Jurnale electronice sau bloguri de clasă :

Pe o platformă simplă, elevii pot posta în mod regulat câteva propoziții despre activitățile săptămânale sau tema pentru acasă. Aceste jurnale digitale ajută să-și exerseze scrierea și să se familiarizeze cu exprimarea sentimentelor și opiniilor într-un mediu digital.

Educația interactivă

Diverse activități și multiple sarcini care ajută elevilor să-și dezvolte competențele de receptare și să producă mesaje scrise.

Postere și infografice digitale (ex. Canva,) :

- [Clasa a 6-a Felicitare](#)
- [Clasa a 7-a Anunțul](#)
- [Clasa a 8-a Invitație](#)
- [Clasa a 9-a Postere](#)

Elevii pot crea postere informative pe teme diverse, cum ar fi, o prezentare despre o pasiune sau un personaj istoric. Acest tip de produs le dezvoltă competențele de scriere, cât și capacitatea de a sintetiza informații într-un format vizual.

Jurnalul digital tematic (ex. Google Docs, Padlet):

- [Harta textului Prințesa Fluture cl. 9](#)
- [Harta textului Puiul cl. 9](#)

Elevii pot crea jurnale digitale despre subiecte de interes, în care să reflecte asupra unei teme specifice, cum ar fi o excursie, o sărbătoare sau un proiect. Scrierea acestor jurnale îi ajută să-și exprime ideile într-un mod structurat și să dezvolte creativitatea.

- [Book Creator](#)

Această platformă îi ajută pe elevi să dezvolte scrierea creativă prin crearea propriilor cărți cu imagini. Astfel de sarcini stimulează imaginația și abilitățile de a povesti.

Textele multimodale

- [Cel mai prețios fruct cl.a 5-a](#)

încurajează elevii să gândească în mod creativ și să folosească o varietate de resurse pentru a se exprima. În loc să scrie doar texte, pot adăuga elemente vizuale sau chiar audio, ceea ce oferă o mai mare libertate în exprimarea ideilor și emoțiilor.

Proiecte de cercetare documentate digital:

- [Limba noastră-I o comoară](#)

Elevii pot realiza un proiect de cercetare pe o temă anume, personalitatea istorică, de cultură. Își pot prezenta într-un format multimedia, text, imagini și grafică, astfel încât să ofere un produs complex și bine documentat.

- [LearningApps](#)

Aceste servicii vă permit să integrați elemente de joc în procesul de învățare, creând exerciții de ortografie, punctuație și sintaxă, ceea ce ajută la îmbunătățirea alfabetizării.

- [Wordwall](#)

Această platformă este utilă în special pentru elevii din clasele a cincea și a șaptea, pentru care este important să dezvolte nu numai alfabetizarea, ci și abilitățile de scris coerente.

După studierea materialelor teoretice privind problematica predării scrisului, putem spune că în stadiul actual de dezvoltare a predării limbii române ca limbă nematernă, utilizarea unor metode simple nu mai este suficientă și ni se pare nu numai posibilă, ci și necesară, integrarea treptată a programelor de predare a limbii române ca limbă nematernă.

În urma spuselor, putem afirma cu certitudine că prin varietatea sarcinilor în timpul orelor de audiere, de producere a mesajelor scrise în cadrul orelor de limbă română, elevii își dezvoltă întreaga paletă de competențe specifice, ceea ce îi pregătește pentru o ascultare și comunicare scrisă eficientă în situații semnificative, în afara sălii de clasă.

În concluzie, menționăm faptul că la orele de limba română, un rol esențial îl are respectarea indicațiilor metodologice, iar succesul va fi garantat de implementarea diverselor metode și tehnici, care reușesc să-i scoată pe elevi din sfera rutinei și plictiselii. Aspectele care țin de nivelurile limbii (fonetic, lexical, gramatical) ar trebui integrate diversificat în sarcinile de lucru. „Exercițiile variate previn monotonia, apariția plictiselii și a oboselii, mențin atenția și suscită interesul pentru acțiune, creează disponibilitate pentru efectuarea acțiunii; o variație se poate obține prin schimbarea formei, a gradului de complexitate, a modelului de execuție.”

Bibliografie:

1. Bubnova G.I. Garbovsky N.K. *Comunicarea scrisă și orală: Sintaxă și prozodie* M, 1991. S. 8.
2. Pamfil A. *Didactica limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000)
3. Левинзон А. И. Креативное письмо: модель англоязычных стран в российской школе // Вопросы образования, 2014. № 1. С. 25-45.
4. Giddens, Anthony, *Sociologie*, Editura ALL, București, 2000

CZU 821.135.09-91:159.9

PSIHOLOGIA PERSONAJULUI VIOLENT ÎN POVEȘTILE POPULARE

Calina Liudmila

Liber cercetător

or.Tiraspol, Transnistria

e-mail: albinuta_83@mail.ru

orcid id: 0009-0008-7980-3143

Abstract. The present article discusses the psychological problem of the violent character in folk tales. The scientific text is based on folk narratives, collected by P. Ispirescu and published in the volumes «Legends or fairy tales of the Romans» (1882), «Legends or fairy tales of the Romans, riddles and proverbs» (1872-1874-1876), «Fairy tales, pranks and jokes» (1883), «From periodicals». P. Ispirescu's stories were collected in Olten, Ilfov. Without a clear passporting, the narratives might not necessarily be a strictly popular product only because the prose in the volume «Legends or fairy tales of the Romans» exceeds, through its stylistic constructions, the stories put into circulation by the people. Constantin Noica's quote from the book's preface would be able to confirm this hypothesis.

Keywords: stories, P. Ispirescu, violent character, psychology, aggressor typology.

Poveștile naționale constituie expresia cea mai poetică a poporului nostru. În ele ne cultivăm simțul frumosului estetic. Prin ele ne motivăm aptitudini spre adevărata cale a cunoașterii sufletului uman. Siguranța de a ne oglindi prin ele devine autentică în măsura în care cercetarea poveștilor capătă sens, ideologie, noțiuni nelimitată ca perspectivă de cercetare. Prin faptul concret al personajului, pânza narațiunii ne integrează în lumea fantastică a poveștilor populare, lume care cere și spectacol, și penetrare în condițiile care se ridică deasupra nevoilor cotidiene umane.

Exegeza de cândva a poveștilor s-a integrat în activitatea laborioasă a criticilor literari, aserțiunile cărora despre narațiuni au fost divizate în două mari categorii: prin valorizarea poveștilor

culte și a celor de origine populară. Aceste poetizări și cercetări categoriale narative din partea exegeților sunt concludente și consecvente, dacă poveștile axate din perspectiva cercetării lor exhaustive, îndeplinesc nu numai funcția educativ-moralizatoare, dar și distractivă, amuzantă, ironică și absurdă până la supranaturalul poetic. Povestea trebuie și poate să fie absurdă până la o realitate a ei. Să fi avut dreptate B. Hasdeu numai până la o limită a determinării poveștii într-un context al subordonării ei cu ideologia supranaturalului, dar nicidecum de trecerea ei morfologică într-o dimensiune a absurdului încercat de către povestitorul popular?

Această construcție a poveștilor, în care se furnizează idei poetice, devine agreabilă în caz când povestitorul popular își assemblează gândul din perspectiva realizării narațiunii întâmplare. Cu acest prilej, narațiunea din povești se suportă diferit, de la un povestitor la altul, de la un ascultător la altul, iar formarea caracterului psihologic își ierarhizează personajele conform tipologiei umane. Interiorizarea psihologică umană a fiecărui personaj în parte este distribuită de geniul popular în măsura în care acesta își cunoaște nu numai limitele lui de povestitor popular, dar și darul de a fi o parte integrantă a acestei narațiuni. Transferul codificat al semnelor din poveștile populare nu modifică formula limbajului artistic în conturarea de caractere naționale și internaționale de transfigurare tipologică umană. Din contră, farmecul lor se evidențiază în conformitate cu mecanismul vieții fabuloase, iar trierea acestora în om bun sau rău îl integrează pe erou în categoria învingătorului.

Ceea ce probează esența poveștilor în timp și spațiu e personajul prin intermediul căruia se derulează actul narat. Deși narațiunea unor detalii artistice comportă acte de dramatism, totuși, poveștile populare denotă o latură prozaică, și nu invers.

Deși povestea, în unele cazuri, dobândește un caracter dramatic, ea, totuși, nu abuzează în întregime de elementele dramatice ale structurii narative, de aceea ele deseori au un final propice pentru contextul național popular. Ceea ce la multe popoare și inclusiv la noi se numește poveste cu un final fericit, deoarece povestitorul popular măsoară cu inteligență forțele și abilitățile personajelor, la germani această opoziție de caractere deseori capătă o interiorizare locală dramatică. Frații Grimm fac parte din acest apanaj al gândirii critice față de un altul. Din această perspectivă povestea națională a fiecărui popor capătă nu numai contur, ideologie, dar și semnificație deosebită, optimism pronunțat. Etnopsihologii au demonstrat că prin povești se poate explica psihologia umană și caracterul ei. La început, această fascinantă funcție o aveau parabolele și fabulele. După, în acest circuit activ al detectării caracterelor umane, în popor au fost furnizate și texte extinse în formă de povești cu o structură complexă.

Mai exact, structura poveștilor îi permitea povestitorului popular să-și identifice personajul prin narațiunile animaliere, nuvelistice și fantastice. În niciuna dintre acestea naratorul nu și-a epuizat aptitudinea de clasificare a caracterelor umane. De aceea e foarte necesară perspectiva de înregistrare a informatorului prin filmare. Mimica gestului și încrețirea frunții ar avea de câștigat în altfel de limbaj artistic. Chiar și producerea lui «ași» într-un context românesc al poveștilor, adunate de către Petre Ispirescu, ar fi un comentariu patetic la cele întâmplare în structura narativă a poveștilor și un prilej de investigare stilistică prin întâmpinarea flexibilă a textului notat pe un dispozitiv tehnic.

De la Vechiul Testament arhaic iudaic până la poveștile populare, transmise pe cale orală, psihologii au stabilit că în baza narațiunii se pot identifica și formula nu numai caractere umane, dar și întâmplări violente, ale căror acțiuni se modifică în dependență de context și de condițiile în care apare un personaj pozitiv eroizat. Teoria literaturii explică acest fenomen al eroizării prin provocările povestitorului popular de a-l pune pe personaj în contradicție cu violența faptelor negative ale adversarului său. De aceea exegeza cultă a specificat că unui personaj violent nu i se atribuie calitățile unui erou. Din contră, personajul violent îl face pe un altul erou, prin intermediul căruia povestitorul popular îi poetizează calitățile și-i valorifică înțelepciunea și echitatea umană.

Personajul violent e numit și negativ. Însă uneori violența inițială a unui personaj din familie poate să nu fie un model de negativitate pe tot parcursul creației populare. Paradoxul operei poetice constă în fenomenul acceptării de replică narativă. Ambii actanți ai acțiunii au ce învăța unul de la altul. Spre exemplu, în poveștile culese de către Petre Ispirescu, povestitorul popular își plasează tații

dintr-o perspectivă inițială violentă, ca în final, această negație a fetelor lor mici și îndepărtarea de la casa părintească, să le aducă beneficiu tuturor actanților la acțiune.

În alte cazuri, violența opusului este tratată negativ, iar eroul - încercat la diferite dimensiuni ale existenței umane.

În cultura populară această negare are un efect imediat, dacă se sprijină pe interacțiunea personajului pozitiv cu un alt opus al lui. Violența, din punct de vedere psihologic, se rezumă la confruntarea binelui cu răul în condițiile în care narațiunea populară lasă să se întâmple de la sine acest dezastru. În alte cazuri, povestitorul nu se limitează la investigarea lumii prin caracterul obraznic de a-și mărita fata. În poveștile populare, în primul rând, se pune la încercare caracterul uman prin incendiara negativitate a făptașului violent. Uneori, pentru efectul de complezență față de personajul violent, povestitorul popular își schimbă opuzii și, deci, rolurile negative conduc, coordonează acțiunea din linia subiectului narat. Unele povești, mai ales din literatura populară universală, au fost examinate la capitolul finalului lor. Să fie oare acțiunea violentă din poveștile lui Grimm un paradox că nu orice poveste se desfășoară după canoanele fericirii? Iar ceea ce nu e fericire devine o variabilă între trecutul dramatic și absurdul haotic? De aceea multe povești din literatura națională, dar și internațională au fost trecute la categoria cenzurii imediate pentru stabilirea unor raporturi de consum. În aceste condiții, critica literară a interpretat ideea de creare a unui efect de lumină și întuneric în structura poveștilor prin prisma acceptării lor genuine în formele inițiale prezente pentru ocuparea spațiului în desfășurarea prozaică a evenimentului local.

De exemplu, personajul violent din poveștile ruse, Baba Yaga ar avea conotații cu Muma Pădurii și cu Zgripturoaica din poveștile românești. Deși în unele povești rolul zgripturoaicei cunoaște o altă semnificație și se interpretează diferit, ea totuși îl ajută pe Prâslea să iasă pe tărâmul tatălui împărat. O variantă ar fi mama vitregă (maștera) din povești. Însă uneori această dilemă de recuperare a tipului mascat în sine, se opune în povești cu linia de subiect a personajelor Muma Pădurii-maștera și fata pricepută, în care fiecare e în poziție de rol în cadrul acțiunii. Și un opus, și altul soluționează unele probleme de-ale eroilor, de aceea exegeza folclorică nu ezită să prezinte aceste chipuri violente în contradicție cu liniștea aparentă, susținută inițial de către povestitorul popular. Stația lor terminus depinde de rezistența eroului la probele generate de narațiunea populară. În alte cazuri și în alte condiții, fără de violența eroului negativ nicio poveste n-ar avea un efect moralizator pe termen lung. Efectul de umbră și lumină, prin fotografierea în alb-negru, a fost cunoscut și furnizat încă în perioada când dramaturgia antică avea să-și spună cuvântul, însă povestitorul popular, prin această antiteză de semne, își probează cu lejeritate stilul popular, astfel domolindu-și eroul care vine în contradicție cu adversarul violent. Violența psihologică se supune investigației de către specialiștii neurologi care-și rezervă timp suficient pentru a examina procesul distructiv al creierului uman și ce factori provoacă în om răutatea. În baza acestor cercetări se crează efectul recunoașterii caracterului uman cu probleme psihologice violente. Or, violența poate să fie depășită prin intervenția altor mecanisme de mediere a caracterului negativ? Descifrând poveștile populare, specialiștii în folclor, în special George Călinescu, observă în ce măsură personajul negativ este violent și cum această eroare din narațiune îl face pe un altul să câștige în luptă dreaptă cu adversarul.

Personajul violent îl agresează inițial pe personajul pozitiv. Personajul violent e o parte ascunsă a caracterului uman din noi, de aceea rolurile de violență se complică de la un fragment la altul în dependență de abordarea gravă a situației în care au fost puși cei doi de către povestitorul popular.

Cu toate că acțiunea inițială din povești nu prevede niciun conflict magistral, totuși aventura se deschide pe o altă cale, cu mult mai complexă decât violența ei aparentă din substratul poveștilor. Dicționarul explicativ definește termenul violență prin următoarea semnificație: «*Lipsă de stăpânire în vorbe sau în fapte, impulsivitate, brutalitate, vehemență, furie, constrângere, siluire*» [1, p.1085].

Tipologia poveștilor recunoaște în fiecare narațiune caracterul ei de eroizare sau o fatală distorsiune a faptului împlinit prin acțiunile personajului violent. Personajul violent face parte din acel subiect al acțiunii fără de care nararea lui ar fi amorfă și fără de sens, inexistentă și precaut de caducă.

Paradoxal, dar aproape că nu există vreo narațiune populară în care nu și-ar băga coada personajul violent. Și, totuși, a pune sub semnul întrebării existența lui în poveștile populare, înseamnă a fi un om nepriceput în luptele de orgolii. Personajul violent nu se simplifică la un singur tip din narațiunea populară. Personajul violent are două fețe, de bărbat și femeie. Această caracteristică este aproape egală în delimitarea standardelor de gen al tipului violent. De aceea inițierea cititorului în procesul narațiunii poveștilor nu se limitează numai la influența personajului pozitiv asupra acțiunii, dar și la convingerea că primul își va finaliza probele din narațiune prin abilitatea de a transforma încercările violente ale adversarului său în provocări.

Dacă încercările pentru personajul pozitiv sunt mai multe, înseamnă că apariția lor n-a fost incendiară. În alte cazuri, povestitorul popular își confruntă adversarii de pe poziții diferite, minimalizând prin dezvoltarea figurilor în luptă încercările de orgolii, dacă povestea trebuie să aibă un final imediat.

De aceea folcloristul B.P. Hasdeu argumentează, în critica lui despre povești, că o sinteză din narațiunea populară relaționează cu asamblarea cuvintelor pe dos [2, p.362-395], aberante și rezistente la o altă etapă a probelor din învelișul median epic. Studiile critice despre personajul violent demonstrează câteva etape complexe din literatura populară. Una ar fi probarea acestuia într-un mediu prielnic pentru confruntarea cu un altul. O altă etapă ar fi descrisă prin semnificația lui într-un context în care povestea are nevoie de replică la această confruntare. De aceea etapele contextului de mijloc sunt puse în repaus.

În partea finală rezerva față de personajul violent se realizează conform substituirii de forțe. Învinsul devine învingător. Studiile «Estetica basmului» de G. Călinescu, «Folcloristica» vol. I, II de B.P.Hasdeu (ediție critică, note, variante, comentarii de I.Oprișan), «Morfolgia basmului» de V.Propp, «Viața și opera lui Ion Creangă» de Jean Boutiere (prefață de M.Cimpoi și D.Corbu) certifică caractere psihologice umane în baza personajelor violente, însă exegezele notificate nu individualizează cazul acestora, dar îl supun cercetării de pe poziția mai multor teme folclorice prozaice. În poveștile lui Ispirescu psihologia omului violent se caracterizează prin câteva tipologii umane. Spre exemplu, tipologia omului agresor se recunoaște prin «*misoginism, psihologia senilului, gelozia maternă, gelozia paternă, mama vitregă sau maștera, strigoi, zgripțuroaică, Muma pădurii, Barbă-Cot, Iele, balauri, uriași etc.*» [3, p.9-268].

Psihologia senilului tiran după G. Călinescu, este tipul împăratului tată sau al unui tată sărac. Unele gânduri marcante din critica estetică a lui G. Călinescu fac necesară această recunoaștere: «*Multe din manifestările împăratului intră la fiziologia și psihologia senilului. Cu toate acestea, se poate face o demarcație hotărâtă între împărat ca bătrân și bătrânul de rând. Amândoi sunt preocupați de progenitură, cel dintâi în vederea succesiunii la tron și a distribuirii averii, cel de-al doilea, mai totdeauna sărac, din instinct și din nevoia de a avea un sprijin la bătrânețe. Împăratul, chiar bătrân, este un tată de familie tiran și care nu abandonează niciodată puterea totală, nici nu capitulează în fața femeii, iar dacă cumva a fost victima unei imposturi, pedepsește cu cruzime*» [3, p.240].

În poveștile culese de către P. Ispirescu, avem câteva exemple ale unui tată tiran. Structura prozaică din povestea «Sarea în bucate» se ramifică în câteva etape de dezvoltare a subiectului acțiunii: 1. Tatăl își alungă de acasă fiica care-l iubește ca sarea din bucate. 2. Fiica împăratului își găsește adăpost în altă împărăție și are grijă de feciorul împăratului, care a fost rănit în urma luptei, la război. 3. Fiica împăratului este cerută de către fiul împăratului de nevastă. 4. Fiica împăratului face nuntă și-l cheamă pe tatăl ei, împăratul. 5. Tatăl fetei mănâncă la nuntă bucate prea dulci și turbă de mânie. 6. Supărarea lui îl trezește la realitate și el află atitudinea adevărată a fetei lui față de dânsul prin gustul bucatelor [4, 2017 p. 616-624]. 7. Concluzie: gustul din bucate dezvoltă o atitudine reală față de alte lucruri care ne fac plăcere. Părintele fetei alungate de acasă a fost testat la categoria obișnuitului, care face poftă în bucatele simple și tradiționale. Însă luxul l-a îndepărtat de simplitatea lucrurilor și obișnuința de a vedea dragostea prin prisma altor bucurii omenești.

În povestea «Fata cu pieze rele», culeasă de către P. Ispirescu, împăratul își alungă fata, deoarece ea «*fusesse seacă de noroc*» [4, p.427]. În final, pentru o bucată de mătase, tatăl se învoiește

cu arăpoaica s-o schimbe pe sacii cu bani și pe dragostea împăratului față de fiică. Povestea demonstrează că dreapta măsură a bogăției rezistă în faptul cât cântărește copilul la proba piaza rea din familie. Uneori măsura lucrurilor poate să fie diferită și în comerț, și în delimitarea norocului din familie. Povestea reglează acel ciclu de evenimente din cadrul narațiunilor cu subiect cotidian. Replica din poveste nu întârzie să apară: *«Văzu și împăratul cumpăna. Brațul cu talerul în care erau puși banii sta în sus. Puse un sac cu galbeni de care îi adusesese, și ca să se lase cumpăna în jos, ba. Mai puse unul, ba încă unul, cumpăna habar n-avea. Puse toți sacii, cumpăna pare că era proțâpătită acolo sus. Atunci ce-i veni împăratului, se sui și el deasupra banilor, cam cu necaz, și odată brațul cu talerul în care erau puși banii se lăsa în jos și stătu drept la linie tocmai pe tocmai cu cela în care era petecul de mătase, veni adecă la cumpăna dreaptă»*.

-Carevasăzică, petecul ăsta de mătase se poate cumpăra numai cu mine, zise împăratul, care înțelese el noima acestei cumpene, ca un împărat ce era el acolo» [4, p. 427].

În povestea *«Prâslea cel voinic și merele de aur»*, adunată de către P. Ispirescu, povestitorul popular, prin prisma lui Prâslea, luptă cu balaurul, cu zmeii și cu frații săi pizmași. Acest antagonism de tipologii, în care personajele sunt în forță, transpune latura negativă a fraților într-un context în care eroul trebuie să depășească obstacole după obstacole, în succesiunea lor probată de înțelepciune, forță, imagine în ansamblu a trecerii lui Prâslea prin primejdii. Făcând o incursiune retrospectivă în narațiunea poveștilor, se vede cum povestitorul popular îl stimulează pe Prâslea să lupte pentru merele din grădina împăratului și apoi pentru viață. Zmeii, conform poveștilor lui Ispirescu, *«sunt năbădăioși și se fac leu-paraleu»* [4, p.97].

Această opoziție de forțe între bine și rău, în care Prâslea luptă cu zmeii, îi dezvoltă cititorului că pizma fraților n-are hotare și ei sunt în stare să te lase pe un alt tărâm. Zmeii din povești sunt doar niște provocatori. Lupta cu dâșii dezvoltă alte măsuri și înțelegeri umane despre cât te poate costa pământul. Iar măsura prostiei numai așa se anulează: printr-o altă luptă. Cât costă o poveste populară? Atâta cât pe om îl ține pământul. Această dilemă din povești, în care povestitorul popular încearcă frăția din familie, nu se epuizează în structura poveștilor. Romanele contemporane abundă în aceste supărări și lupte de orgolii. Prin *«Povara bunătății noastre»* de Ion Druță și prin *«Cobaiul nu triumfă»* de Iulian Filip este discutată problema pământului și împărțirea acestuia între frați. În *«Cobaiul nu triumfă»*, autorul vine cu o replică comentată la romanul lui Ion Druță și la prozele lui Vladimir Beșleagă, cizelând legea pământului prin împărțirea frățască în care evreii sunt câștigători de cauză: *«(Frații din Ustia, Fălești)... Că erau harnici ca mai toți moldovenii... Dar în primăvară celui mai mare i s-a părut că hatul s-a mișcat, ciupindu-i din hectare. Și ce-a făcut? A aflat de un avocat evreu din Bălți, avocat bun și a pornit proces... Și l-a câștigat. Da, dar în cealaltă primăvară fratelui mai mic i s-a părut că hatul s-a mișcat, mușcându-i domeniile. Știa avocatul, știa drumul, știa cu ce trebuie de pornit la drum, așa că... în primăvara asta a câștigat el procesul, fratele mai mic. Într-o primăvară câștiga unul, în alta – celălalt: fră-țeș-te. Și astfel ani în șir... Până într-o primăvară, după ordinarul proces ori înainte de proces, nu mai știu, avocatul evreu i-a poftit la el acasă: uitați-vă, și casa mea. Cum, vă place pragul? Frumos prag, pridvor adevărat! Intrați în tindă. Poftim. Cum, vă place? Frumoa-a-a-a-să tindă, adevărată casă mare! Acesta-i salonul, mobilă nemțească, moștenită de la bunel. Dar asta nouă e procurată acum. Cum, vă place? Curat ca-n biserică! Dar ăsta-i dormitorul cu mobilă stil Ludovic, da ăsta-i alt dormitor cu mobilă făcută de meșteri din Maramureș. Asta-i camera copiilor, cu pian, cu viori, cu ce le trebuie unor copii de evrei. Asta-i baia. Vă place? Cum să nu! Odată gospodărie! Apoi toate astea-s de pe hatul vostru. Ce-i cu voi, frați moldoveni?»* [5, p. 137-138].

B.P. Hasdeu și Garabet Ibrăileanu erau să spună că povestea nicidecum nu poate să fie tratată din perspectiva unui roman și realitatea istorică din romane contrazice cu subiectul din povești. Însă nu e categorică nici această delimitare de texte epice din teoria literaturii. Faptul că povestea încearcă să discute astfel de teme majore românești prin luptele de orgolii, dezvoltă un alt argument în folcloristica națională: viabilitatea lor moralizatoare deschide o altă interpretare a narațiunii populare. Psihologia personajului violent din poveștile populare face parte din această interpretare.



Bibliografie:

1. L. Cihaia, L. Cifor, A. Ciobanu. DEI. Coordonator Gheorghe Erizanu. - Chișinău: Cartier, 1999.
2. B.Hadeu. Folcloristica. Ed. critică, note, variante, comentarii de I.Oprișan. – București: Saeculum I.O., 2008 (2 vol.).
3. G.Călinescu. Estetica basmului. Redactor responsabil Iordan Datcu București: Editura pentru literatură, 1965.
- 4.Legende sau basmele românilor. /P. Ispirescu; cop. Vitalie Coroban. -Ed. a 5-a. – Coordonator Gheorghe Erizanu. Chișinău: Cartier (Combinatul Poligrafic), 2017.
5. I. Filip. Cobaiul nu triumfă. Roman-divertisment. Copertă de Vitalie Coroban după un desen de Iulian Filip. Grafică de autor. Coordonator Gh.Erizanu. Chișinău: Cartier, 1996.

Section 6.4. Slavic philology and applied linguistics
Sektiya 6.4. Slavän filologiyasi hem uygulama lingvistika
Secțiunea 6.4. Filologie slavă și lingvistică aplicată
Секция 6.4. Славянская филология и прикладная лингвистика

UDC 811.16

**THE INFLUENCE OF THE UKRAINIAN LANGUAGE ON RUSSIAN: LEXICAL
BORROWINGS AND EXOTICISMS**

Gadimova J.A.

Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor
Baku Slavic University
Baku, Azerbaijan
e-mail: gadimova84@rambler.ru
orcid id: 0000-0001-8243-8118

Abstract. The article examines the functioning of modern Russian within the context of linguistic interactions, mutual influence, and contact between the Russian and Ukrainian languages. Particular attention is given to lexical borrowings of Ukrainian origin in Russian, which are conditionally divided into two categories: semantically assimilated words and exoticisms. The historical and cultural prerequisites for the penetration of Ukrainianisms into the Russian literary language are analyzed, starting from the 17th century, when the Ukrainian ecclesiastical and literary tradition significantly influenced Muscovy. The article explores the adaptation features of these borrowings and the gradual changes in their stylistic and semantic functions. It highlights the importance of linguistic contacts as a natural process accompanying cultural and political interactions between nations.

Keywords: Ukrainianisms, borrowings, exoticisms, Russian, language.

The problem of the functioning of modern Russian is closely tied to the study of linguistic interactions and the mutual influence of Russian and other Slavic languages. These interactions often lead to the development of shared features in lexical composition, word-formation models, stylistic devices, and syntactic structures. The enrichment of Russian through influences from other languages primarily occurs in the ethnographic and domestic spheres, especially in vocabulary and phraseology.

Just as the life of a nation cannot be imagined in isolation, detached from contacts with other peoples, the development of a language cannot occur without the borrowing of words from other languages.

The Russian literary language has undergone significant changes over its history. Due to economic, political, and cultural ties between the Russian people and other nations, many borrowed words have entered the Russian lexical system.

Centuries of cultural closeness, economic and political relations between Russia and Ukraine have fostered continuous contact between their languages.

By the 17th century, two main centers of church-Slavonic tradition continued to exist – Moscow and Kyiv, each having its area of influence [5]. The Moscow tradition differed slightly from the Kyiv one. In the 17th century, the Kyiv tradition of church-Slavonic language prevailed over the Moscow one. Kyiv was not only the center for preserving the church-Slavonic tradition but also the place where the church-literary language of the East Slavic edition first underwent systematic normalization

(the grammar compiled by the Ukrainian scholar Myletiy Smotrytsky, printed in 1619). It was in Kyiv that the expansion of the sphere of application of the church-Slavonic language and its spread into secular literature first manifested itself. The first attempts to write rhymed poems (virshi) in church-Slavonic were made by Ukrainian scholars.

Southwestern Rus became a mediator between Moscow Rus and Western Europe in the second half of the 17th century, and the Russian literary language underwent strong influence from the Ukrainian literary language (church-book, secular-business, and artistic). Ukrainian scholars, rhetoricians, and preachers had a significant impact on the rhetoric of the 18th century with its Slavonicisms. The Russian drama and comedy trace their roots back to Ukrainian school intermediaries written in church-Slavonic. Thus, in the 18th century, Western European scholastic education, which triumphed in Ukraine over Eastern Byzantine enlightenment, predominantly flowed from Kyiv to Moscow. In the atmosphere of Moscow's literary and linguistic life, the struggle between the West and the East had to manifest primarily in the confrontation of "Hellenic-Slavonic" styles (that is, those based on Byzantine Christian culture) of the church-literary language with the styles of church-book speech coming from Ukraine and oriented towards Latin – the scientific and religious-cult language of Western European medieval times. Other Western European currents, coming from Poland, further complicated the interaction between ecclesiastical and secular language styles [9, p. 6 – 7].

Ukrainianisms in the lexical system of the Russian language are words, phrases, grammatical and syntactic constructions borrowed from the Ukrainian language. Ukrainianisms are not only words directly borrowed from Ukrainian but also words that entered the Russian language through Ukrainian mediation. Among the lexical borrowings from the Ukrainian language, two groups of words can be distinguished: Ukrainianisms that are semantically assimilated into the Russian language system and semantically unassimilated words-exotisms of Ukrainian origin that have no equivalent in Russian.

Semantically assimilated Ukrainianisms are words that have been fully integrated into Russian and no longer exhibit foreign origin. Many Ukrainian words have become so entrenched in the Russian literary lexicon that native speakers no longer perceive them as borrowings, as evidenced by their inclusion in explanatory dictionaries. Examples include *бублик* (bublik/bagel), *борщ* (borshch/beet soup), *брынза* (brynza/cheese), *вареники* (vareniki/dumplings), *маляр* (malyar /painter), *черевики* (chereviki/shoes).

In every literary language, there is also a special type of foreign words that remain foreign in the new linguistic environment. Words identified as foreign are embedded in descriptions of foreign countries, alien lives, and customs as special, local, characteristic of a given area. Foreign words that convey a national flavor to the description are associated with the everyday life and culture of a particular country or people and act as exotisms. Exotisms allow for the localization of descriptions and have a definite semantic and stylistic function. "The special meaning of most foreign words keeps them within certain stylistic, contextually conditioned boundaries, preserving their isolation from everyday speech." [2, p. 60]. Many Ukrainianisms in the Russian literary language originally denoted concepts specific to the Ukrainian environment. However, gradually, due to the expansion of their use and prevalence, a number of Ukrainianisms have lost their exotic flavor and have been fully assimilated into the Russian language.

Exotisms of Ukrainian origin are words that retain a shade of foreignness, referring to realities specific to Ukraine that have no Russian lexical equivalents: *гопак* (hopak) – a Ukrainian folk dance, along with its music; *карбованець* (karbovanets) – the currency unit of Ukraine until 1991; *гривна* (hryvna) – the currency unit of modern Ukraine; *кобзарь* (kobzar) – a folk singer; *майдановець* (maidanovets) – a participant or supporter of opposition protests in Ukraine in 2013-2014 [10; 7; 8].

However, it should be noted that the boundary between borrowed words and exotisms is very fluid: gradually, due to the frequency of use and prevalence of exotisms, they may lose their exotic features and become borrowed words.

The interaction between the Russian and Ukrainian languages has a long and multifaceted history, leaving a profound impact on the Russian lexicon. Borrowings introduced through Ukrainian mediation range from fully assimilated words to exoticisms that preserve their national specificity.

The study of Ukrainianisms in Russian provides valuable insights into the dynamics of the language's lexical system and its development through cultural exchange. Research into linguistic contacts remains a vital task for understanding the evolution of modern Russian and preserving its richness and diversity.

Bibliography:

1. Berkov, P. "At the Origins of Noble Literature of the 18th Century" // Literary Heritage, No. 9–10, 1933, pp. 424–425.
2. Bragina, A.A. "Foreign Words Are Still Foreign (On the Stylistic Role of Borrowings)" // Russian Speech. Moscow: Nauka, 1981, No. 4, pp. 60–67.
3. Bulakhovsky, L.A. Historical Commentary on the Russian Literary Language. Kyiv: Radianska Shkola, 1953.
4. Dal, V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. Vols. 1–4. Moscow: Russian Language, 1978.
5. Gadimova J.A. Ukrainisms in Russian: lexical and thematic groups // Research Baku, 2023, No. 3–4, pp. 42–48.
6. Kostyuchuk, L.Ya. "The Power of Gogol's Word (On the Reflection of Realities in the Lexical-Semantic System)" // The Russian Language of the 19th Century: The Role of Personality in the Language Process. Materials of the 4th All-Russian Scientific Conference (October 18–20, 2011). St. Petersburg, 2012, pp. 327–335.
7. Krysin, L.P. Explanatory Dictionary of Foreign Words. Moscow: Eksmo, 2005.
8. Vasmer, M. Etymological Dictionary. Vols. 1–4. Moscow: Progress, 1986–1987.
9. Vinogradov, V.V. Essays on the History of the Russian Literary Language of the 17th–19th Centuries. Moscow, 1938.
10. Yegorova, T.V. Dictionary of Foreign Words in Modern Russian. Moscow: Adelant, 2014.

УДК 8.81.11

ВЫДАЮЩИЙСЯ МАСТЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА: А.Ф.КОНИ

Исазаде Валида Джавид гызы

доктор филологических наук, профессор

Бакинский славянский университет

Баку, Азербайджан

e-mail: rus.dili.k@bsu-uni.edu.az

orcid id: 0009-0002-7282-2890

Abstract. The article unfolds particularities of the structure and content of accusatory speeches of the distinguished courtroom speaker of the second half of XIX and the the beginning of the XX centuries A.F.Koni. The undisputed talent of the courtroom speaker was displayed not only through the content but also through the unique structure of Koni's accusatory speeches, notable for the incredible depth and artistic skill. The strength of A.F.Koni's public speaking talent is in the power of his persuasive logical arguments, which he forms with the sophisticated use of means of expression such as – repetition, parallels, contrast, etc. The distinguished nation of A.F.Koni's courtroom speeches was shown first and foremost with the speech introductions which he kept reserved and concise.

The public speaker paid especial attention in accusatory speeches to the analysis of the crime motives and what drove the accused to commit such an act. The mastery of the public speaking skill by A.F.Koni is one more time displayed through the conclusions of his accusatory speeches, written in expressive and vivid language while carrying in them a deep meaning and lesson learned.

A.F.Koni's accusatory speeches, filled with high dignity, moral value and remarkable artistic skill, were and still remain unsurpassed in form and content as examples of oratory.

Key words: distinguished court speaker, courtroom eloquence, accusatory speeches, means of expression, artistic skill.

Выдающийся ораторский талант А.Ф.Кони, одного из самых ярких судебных ораторов XIX – начала XX века, его гуманизм, справедливость и другие высокие нравственные качества были признаны общественностью в самом начале его судебной деятельности. Необыкновенное дарование А.Ф.Кони гармонически сочеталось с общественным началом, суровыми требованиями государственной службы.

Глубокое содержание судебных речей А.Ф.Кони определялось тщательным изучением им каждого дела, умелым анализом улик, убеждающих в виновности подсудимого. Он исследовал все обстоятельства совершенного преступления, характер человека со всеми особенностями его психологического склада. В своих речах А.Ф.Кони использовал доказательства, не только подтверждающие вину подсудимого, но и оправдывающие или смягчающие его вину.

Умение освещать сложнейшие стороны трактуемых явлений рельефнее всего проявлялось в самобытном характере и оригинальной структуре его обвинительных речей, свидетельствующих о его выдающемся ораторском таланте.

«Во время моего прокурорства не существовало сборников судебных речей, по которым можно было бы подготовиться к технике речи. Приходилось полагаться на собственные силы», - отмечал А.Ф.Кони [5, т. 1, с. 97].

В статье «Приёмы и задачи обвинения» А.Ф.Кони так описывал процесс создания обвинительных речей: «Черпая свои доводы из житейского опыта, психологического анализа побуждений и сопоставления между собой объективных обстоятельств дела, я начинал речи то с краткого описания события преступления, то с оценки, бытового значения преступного деяния, о котором шло дело, то с характеристики главнейших личностей в деле, то, наконец, с изложения шаг за шагом хода тех следственных действий, результатом которых являлось предание суду [5, т. 1, с. 98].

А.Ф.Кони полагал, что, только следуя по пути, пройденному преступником, прокурор может прийти к убеждению о степени виновности подсудимого.

Неустанное служение делу правосудия помогало А.Ф.Кони в качестве прокурора быть «обвиняющим судьёй», умевшим отличать преступление от несчастья, навет от правдивого показания, не забывая о личности подсудимого и не превращая его в простой объект исследования» [2, с. 950].

Судебные речи А.Ф.Кони основывались на всестороннем изучении обстоятельств каждого преступления, на его способности «немногими мазками кисти зарисовать основное, сокровенное в человеке» [3, 1927].

Характер человека, психологические моменты, оказавшие влияние на зарождение и осуществление преступного замысла, служили для Кони «основанием для верного суждения о деле, «материалом, которым он всегда умел пользоваться как художник слова» [2, с. 950].

Сила ораторского искусства А.Ф.Кони особенно ярко выражалась в изображении психологического портрета человека, совершившего преступление. Усиленное внимание к мотиву преступления, тщательный анализ всех обстоятельств жизни человека, совершившего преступление, были необходимы А.Ф.Кони как свидетельства душевного состояния человека, оказавшегося на скамье подсудимых. В изображении тончайших оттенков мысли и чувств человека проявлялась одна из самых сильных сторон его таланта.

«Анатолий Фёдорович был творцом нового в дореволюционной России типа судьи – общественника и психолога, судившего не только преступника, но и преступную среду, породившую его», – писала газета «Известия» в день смерти А.Ф.Кони [3].

Основоположник новый научной дисциплины – судебной этики, А.Ф.Кони полагал, что правосудие должно базироваться на «нравственном законе», на принципе справедливости. «Судья призван прилагать все силы ума и совести, знания и опыта, чтобы постигнуть житейскую и юридическую правду дела», – писал А.Ф.Кони [5, т. 1, с. 28 – 29]. Современники называли его «новым Сократом», «рыцарем права», «человеком великой совести», поставившим проблему права как этическую проблему о «справедливом» праве и истинном правосудии.

В статье «Из прошлого Петербургской прокуратуры» А.Ф.Кони писал: «Уголовное преследование слишком серьёзная вещь, чтоб не вызвать самой тщательной обдуманности. Ни последующее оправдание судом, ни даже прекращение дела до предания суду очень часто не могут изгладить материального и нравственного вреда, причинённого человеку, привлечением его к уголовному делу» [5, т.1, с. 58].

Наряду со строгим словом осуждения, А.Ф.Кони находил уместным слово милости и снисхождения, которое всегда звучало в его обвинительных речах. Он умел объективно, всесторонне, без «пышных фраз» излагать дело, «не преувеличивая значения доказательств, как отягчающих, так и смягчающих вину подсудимого» [1, с. 11].

Выдающийся ораторский талант А.Ф.Кони проявляется не только в содержании, но и в соответствующей ему форме его речей, «всегда отделанных как ценнейшие литературные произведения» [6; 8].

Особой эмоциональной силой отличались вступительные части обвинительных речей А.Ф.Кони, которые оратор начинал сдержанно, «без громких и пышных фраз». Именно вступительные части, отличавшиеся немногословием и кратким изложением обстоятельств дела, отражали своеобразие судебного оратора, «аромат его судебных речей» [8, с. 81].

Одна из первых обвинительных речей А.Ф.Кони прозвучала в деле об утоплении крестьянки Емельяновой её мужем. Суть дела, «обстоятельства которого, – по выражению А.Ф.Кони, слишком несложны для того, чтобы повторять эти подробности», оратор кратко изложил в своём вступлении к обвинению: *«Молодой банщик женился, поколотил студента и был посажен под арест. На другой день после этого нашли его жену в речке в Ждановке»* [5, т. 1, с. 215].

Во вступлении к речи по делу об убийстве Рыжова, А.Ф.Кони сжато и лаконично излагает фактическую сторону дела, его сущность: *«...Около месяца тому назад, на Спасской улице, в доме Дмитриевского, произошло большое несчастье. Семейство, единственной поддержкой которого был Алексей Иванович Рыжов, состоявшее из жены и его четверых детей, внезапно и неожиданно осиротело: глава этого семейства был лишён жизни...»* [5, т. 1, с. 334].

Система риторических аргументаций обвинительных речей А.Ф.Кони построена на наиболее часто употребляемом им приёме – повторе, образующем длинные, размеренные периоды, покорявшие силой своего логико-эмоционального воздействия на слушателей и читателей.

Логически выстроенная градация – излюбленный приём А.Ф.Кони. Повторяющиеся определения в обвинительной речи судебного оратора помогают создавать живые характеры участников преступления, детально описывать события, которые приводили к трагической развязке. Обращение А.Ф.Кони, предвещающее обстоятельства дела об утоплении Емельяновой, представляет собой период, образуемый повторами и противопоставлениями, в которых отражаются особенности показаний свидетелей: *«Вашему рассмотрению подлежат самые разнообразные по своей внутренней обстановке дела, где свидетельские показания дышат таким здравым смыслом, проникнуты такой искренностью и правдивостью и нередко отличаются такой образностью, что задача судебной власти становится очень легка. Но бывают дела другого рода, где свидетельские показания имеют совершенно иной характер, где они сбивчивы, неясны, туманны, где свидетели умалчивают многое, боятся сказать, являя перед вами пример уклончивого недоговаривания и далеко не полной*

искренности» [5, т. 1, с. 215]. Со спокойной сдержанностью, приводящего неоспоримые доводы в раскрытии обстоятельств дела», А.Ф.Кони создаёт реалистичные и убедительные портреты не только жертвы преступления, но и подсудимого, выясняя те побудительные причины, которые могли заставить совершить преступление. Всесторонний анализ элементов преступления, относящихся к внутреннему состоянию человека, в обвинительных речах А.Ф.Кони строился на противопоставлении различных фактов, связанных с преступными деяниями, имеющими особое значение в деле. При описании неоднозначного поведения подсудимого на процессе оратор нередко использует антитезу: *«Если мы будем определять достоверность показания тем, как человек говорит, как он держит себя на суде, то очень часто примем оболочку показания за его сущность, за его сердцевину»* [5, т. 1, с. 216].

Для воссоздания последовательной и достоверной картины преступления выдающиеся судебные ораторы XIX века А.И.Урусов, С.А.Андреевский, А.Ф.Кони прибегали к «одной из наиболее сильных, понятных и простых» риторических фигур – Sermocinato. Преимущества этой риторической фигуры, «по словам выдающегося юриста XIX в. П.С.Пороховщикова, «в возможности передавать «разговоры не подслушанные, а, так сказать, подсмотренные в деле между строками» [7, с. 10].

В качестве примера использования этой фигуры в обвинительных речах А.Ф.Кони можно привести эпизод из дела крестьянина Егора Емельянова, в котором обвинитель говорит, что убийца взял с собой на место преступления свою любовницу, чтобы сделать её соучастницей и закрепить её навсегда за собой: *«Поделившись с нею страшною тайною, всегда будет возможность сказать: «Смотри, Аграфена, я скажу всё, - мне будет скверно, да и тебе, чай не сладко придётся. Вместе погибать пойдём, ведь из-за тебя же Лукерья душу загубил»* [5, т. 1, с. 230].

Созданию убедительности в судебных речах А.Ф.Кони сопутствовал дар художника, его умение «мыслить образами»: «они иногда возникали передо мною с такой силой, что я как бы присутствовал невидимым свидетелем при свершении преступления» [5, т. 1, с. 92].

Выступая на крупнейших обвинительных процессах того времени, А.Ф.Кони, считавший основными чертами прокурора спокойствие, отсутствие личного озлобления против подсудимого, неизменно повторял, что прокурор – это «говорящий публично судья», на обязанности которого лежит «сгруппировать и проверить всё изобличающее подсудимого, и, если подведённый им итог с необходимым и обязательным учётом всего говорящего в пользу обвиняемого создаст в нём убеждение виновности, заявить о том суду» [5, т. 1, с. 52 – 53].

Мастерство ораторской речи А.Ф.Кони с особой силой проявляется в заключениях его обвинительных речей, глубоко поучительных, написанных живым и образным, вместе с тем простым и свободным от вычурности языком. Заключения А.Ф.Кони органически связаны с его обвинительными речами, составляя с ними стройное и гармоничное целое. «Заключительная часть любой его речи вытекает из всех обстоятельств рассмотренного дела и завершает круг идей и мыслей, проходящих через всю речь [4]. В лаконичных и логически чётко построенных заключениях обвинительных речей используются все излюбленные А.Ф.Кони риторические приёмы. Заключение по «делу об убийстве Чихачёва» в обращении к присяжным заседателям оратор лаконично и точно передаёт основную мысль обвинительной речи: *«Подсудимому, стоявшему на видной ступени в обществе, умевшему быть полезным деятелем и слугою общественных интересов, много было дано. Но кому много даю, с того много и спросится, и я думаю, что ваш приговор докажет, что с него спрашивается много...»* [5, т. 1, с. 507].

Обвинительная речь А.Ф.Кони в процессе по «делу об убийстве Ф.Штрама» заканчивалась словами: *«Невольная свидетельница злодеяния своего сына, забитая нуждой и жизнью, она сделалась укрывательницей его действий потому, что не могла найти в себе силы изобличать его... Трепещущие, бессильные руки матери вынуждены были скрыть следы преступления сына потому, что сердце матери по праву, данное ей природой, укрывало*

самого преступника. Поэтому вы, господа присяжные, поступите не только милостиво, но и справедливо, если скажете, что она заслуживает снисхождения» [5, т.1, с. 374].

Судебные речи А.Ф.Кони, «истинного апостола человечности и деятельной любви», по признанию тех, кто его знал, были полны высокого достоинства, нравственности и огромного художественного мастерства. В них с полной силой проявлялись его призвание «публично говорящего судьи» и «служителя справедливости», его верность девизу «спешить сделать добро людям». Они были и остаются непревзойденными как по содержанию, так и по форме образцами ораторского искусства.

Библиография:

1. Амелин А. Предисловие // Кони А.Ф. Закон и справедливость. Москва, 2013.
2. Брокгауз Ф.Ф., Ефрон И.Ф. Энциклопедический словарь. Санкт-Петербург, 1895, т. XV.
3. Грунзберг С. «Рыцарь права» // Известия, 18 сентября, 1927.
4. Кони А.Ф. Закон и справедливость. Судебные речи и статьи. Москва, 2013.
5. Кони А.Ф. Избранные произведения в двух томах. Москва, 1958.
6. Полянский Н.Н., Сыромятников Б.И. На службе праву. Москва, 1928.
7. Сергеич П. (П.С.Пороховщиков). Искусство речи на суде. Санкт-Петербург, 1910.
8. Шифман М.Л. Речь прокурора. Москва, 1960.

УДК 378.1

ДИДАКТИЧЕСКАТА ИГРА В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК: КАК ДА НАПРАВИМ ОБУЧЕНИЕТО УВЛЕКАТЕЛНО?

Бойкова Лариса

доктор по филология, доцент
Комратски държавен университет
Република Молдова
e-mail: larisaboikova@yandex.ru
orcid id: 0000-0002-6045-1853

Abstract. The article examines the didactic game in the classroom as a special method of engaging children in creative activities, as one of the significant means of pedagogical influence on students, and most importantly, as a tool for making the work of improving students' literacy levels enjoyable and for activating their cognitive activities. It presents types of didactic games for the Bulgarian language and the main conditions for conducting the game.

Key words: bulgarian language, didactic game, gaming technologies, method.

Българският език е един от сложните и далеч не е най-интригуващите дисциплини в училище. Затова е необходимо постоянно да се развива интересът на учениците към този предмет и да се правят уроците възможно по-увлекателни. В това могат да помогнат дидактическите игри и тяхното периодично използване в часовете. Именно чрез дидактическите игри може да се привлече вниманието на децата към предмета, да се развие интересът им и желанието за получаване на знания. В играта по време на урока изучаваният материал се усвоява и се запомня по-добре, отколкото на обикновените уроци. Приложението на дидактическите игри не само повишава интереса към ученето, но и подобрява качеството на самото обучение, увеличава стабилността на получените знания.

В играта детето с голям интерес и желание изпълнява това, което извън нея му се струва много трудно и неинтересно. В.А. Сухомлински е казал, че детето е любопитен изследовател, който опознава света и прави нови открития чрез играта. Играта като дидактическо средство, като «път на децата към познанието на света, в който живеят и който са призвани да

променят», се използва в училище, особено в гимназиалните и лицейските класове, в много малки дози.

Дидактическите игри представляват игрово обучение. Обучаващият характер на дидактическите игри се основава на основната закономерност на игровата дейност на децата и тийнейджърите – стремежа да действат по мотивите на въображаемата ситуация. Въображаемите условия, присъстващи в игрите на учениците, служат само като обвивка за игрите с дидактически правила. Децата са подтиквани от желанието да проявят догадка, ловкост и находчивост в умствената дейност. В основата на всяка дидактическа игра лежи някаква «тайна», неизвестност на резултата. Нейният мотив преминава от процеса на дейността към резултата – завоюване на първенство от своя отбор или лична победа в умствено състезание.

Играта отдавна се използва като средство за предизвикване на интерес към ученето. Играта винаги е свързана с различни преживявания на децата: вълнение, чувство за отговорност, радост от успеха, отчаяние, разочарование в случай на неуспех и др. Включването на елементи на занимателност, пряко свързани с изучаването на материала, създава положителни емоции, които осигуряват успешното протичане на целенасочената дейност на учениците. Всяка такава игра предизвиква у ученика потребност да изпитае чувство на преодоляване, особено това се отнася до игрите-състезания („Кой е по-бърз?“, „Кой е първи?“) [2]. Друга, също много важна страна на играта, която привлича децата, е простотата и достъпността на начините на дейност. Правилата на играта винаги са ясни, прости и постижими.

Игровото обучение не може да бъде единственото в образователната работа с деца. То не формира способността да се учи, но развива познавателната активност на учениците.

Познавателни (дидактически) игри – това са специално създадени ситуации, моделиращи реалността, от които на учениците се предлага да намерят изход. Основната цел на този метод е да стимулира процеса. Такива стимули учениците получават в играта, където те са активни преобразователи на действителността. Дидактическата игра се отличава от обикновената игра с наличието на ясно поставена цел за обучение и съответстващите на нея педагогически резултати.

Дидактическата игра се състои от следните основни компоненти: игров замисъл, игрови действия, познавателно съдържание или дидактически задачи, оборудване, резултати от играта. Игровият замисъл е заложен в името на играта. Той е свързан с дидактическата задача, която трябва да се реши по време на урока, и придава на играта познавателен характер, поставяйки определени изисквания към участниците относно знанията им.

Правилата определят реда на действията и поведението на учениците в процеса на играта. Те се разработват с оглед на целта на урока и възможностите на учениците. Правилата създават условия за формиране на умения у учениците да управляват своето поведение. Регламентираните от правилата действия в играта способстват за познавателната активност на учениците.

Основата на дидактическата игра е иновационното съдържание. То се състои в усвояването на знания и умения, които се прилагат при решаването на учебния проблем.

Дидактическата игра има определен резултат, който се изразява в решаването на поставената задача и оценяването на действията на учениците. Всички структурни елементи на дидактическата игра са взаимосвързани и взаимозависими.

Целесъобразността на използването на дидактически игри на различни етапи от урока е различна. При усвояването на нови знания възможностите на дидактическите игри отстъпват на по-традиционни форми на обучение. Затова те по-често се прилагат при проверка на резултатите от обучението, при формиране на умения и навици. В тази връзка се различават обучаващи, контролиращи и обобщаващи дидактически игри.

Характерна особеност на урока с дидактическа игра е включването на играта в неговата структура като един от структурните елементи на урока [2].

На повечето игри са присъщи четири основни черти:

- свободна развиваща дейност, предприемана само по желание на детето, за удоволствието от самия процес на дейността, а не само от нейния резултат (процедурно удоволствие);
- творчески, значително импровизационен, много активен характер на тази дейност („поле на творчество“);
- емоционална приповдигнатост на дейността, съперничество, състезателност, конкуренция, атракция и т.н. (чувствена природа на играта, „емоционално напрежение“);
- наличие на преки или косвени правила, отразяващи съдържанието на играта, собствено детските игри от всички видове.

Видове дидактически игри

Понятието «игрови педагогически технологии» включва доста обширна група методи и начини за организация на педагогическия процес под формата на различни педагогически игри.

Педагогическите игри имат следната класификация:

По вид дейност: физически, интелектуални, трудови, социални и психологически;

По характер на педагогическия процес:

- обучаващи, тренировъчни, контролиращи и обобщаващи;
- познавателни, възпитателни, развиващи;
- репродуктивни, продуктивни, творчески;
- комуникативни, диагностични, профориентационни и др.;

По характер на игровата методика: предметни, ролеви, имитационни и т.н.;

По игрова среда: с предмети, без предмети, компютърни и с ТСО и др.[2].

Определят следните видове дидактически игри:

- Игри-упражнения. Те усъвършенстват познавателните способности на учениците, способстват за затвърдяване на учебния материал, развиват уменията да го прилагат в нови условия. Примери за игри-упражнения: кръстословици, ребуси, викторини.
- Игри-пътешествия. Тези игри способстват за осмисляне и затвърдяване на учебния материал. Активността на учениците в тези игри може да бъде изразена под формата на разкази, дискусии, творчески задания, изказване на хипотези.
- Игри-състезания. Такива игри включват всички видове дидактически игри. Учениците се състезават, разделяйки се на отбори.

Организация на дидактическите игри

Организирането и провеждането на дидактическа игра е доста сложна задача за учителя. Могат да се открият следните основни условия за провеждане на играта:

- 1) Наличие на определени знания и умения у учителя относно дидактическите игри.
- 2) Изразителност при провеждането на играта. Това осигурява интереса на децата, желанието да слушат и участват в играта.
- 3) Необходимост от включване на педагога в играта. Той е участник и ръководител на играта. Педагогът трябва да осигури напредъка на играта в съответствие с учебните и възпитателните задачи, но в същото време да не оказва натиск, да изпълнява второстепенна роля и незабелязано за децата да насочва играта в нужната посока.
- 4) Необходимо е оптимално да се съчетаят занимателността и обучението. Провеждайки играта, педагогът трябва постоянно да помни, че дава на децата сложни учебни задачи, а в игра ги превръща формата на тяхното провеждане – емоционалност, лекота и непринуденост.
- 5) Средствата и начините, повишаващи емоционалното отношение на децата към играта, трябва да се разглеждат не като самоцел, а като път, водещ към изпълнението на дидактическите цели.
- 6) Между педагога и децата трябва да царят атмосфера на уважение, взаиморазбиране, доверие и съпреживяване.
- 7) Нагледността, използвана в дидактическата игра, трябва да бъде проста и ясна.

- Педагогът трябва да осъзнае и формулира целта на играта, да отговори на въпросите: какви умения и навики децата ще овладеят по време на играта, на кой момент от играта трябва да се отдели особено внимание, какви възпитателни цели се следват при провеждането на играта? Необходимо е да не се забравя, че зад играта стои учебният процес. Задачата на педагога е да насочи силите на детето към учене, да направи сериозния труд за децата занимателен и продуктивен.

- Да се определи броят на играещите. В различни игри е предвидено различно количество участници. Трябва да се стремит всяко дете да участва в играта. Ако игровата дейност се осъществява от част от децата, останалите трябва да изпълняват ролята на съдии, т.е. също да участват в играта.

- Избор на дидактически материали и помагала за играта.

- Ясно да се планира времевият параметър на играта. В частност, как с минимални усилия да се запознаят децата с правилата на играта. Необходимо е да се предвиди какви изменения могат да се внесат в играта, за да се увеличи активността и интереса на децата, както и да се отчетат възможните непредвидени ситуации при провеждането на дидактическите игри.

- Да се обмисли заключението, обобщаването след провеждането на дидактическата игра.

- Колективен анализ на играта. Трябва да се оценява бързината и, най-вече, качеството на изпълнение на игровите действия от децата. Задължително трябва да се обърне внимание на поведението на децата и на прояваните качества на тяхната личност в играта: как се е появила взаимопомощта в играта, настойчивостта в постигането на целта. Демонстрация на децата на техните постижения.

Поетапното разпределение на игрите и игровите моменти в урока предполага следното:

В началото на урока целта на играта е да се организират и заинтересуват децата, да се стимулира тяхната активност.

В средата на урока дидактическата игра трябва да реши задачата по усвояване на темата.

В края на урока играта може да носи търсещ характер.

На всеки етап от урока играта трябва да отговаря на следните изисквания: да бъде интересна, достъпна и да включва различни видове дейности за децата. Следователно, играта може да бъде проведена на всеки етап от урока.

Дидактически игри по български език

Игри на уроците по български език могат да се класифицират по обобщен признак по следния начин:

- Фрагментарни дидактически игри, когато в основата на всеки фрагмент на играта лежи решаването на една педагогическа задача, свързана с конкретен елемент от учебния материал;

- Цялостно-тематични дидактически игри, които са свързани с решаването на няколко педагогически задачи по темата;

- Комплексни дидактически игри, в които се съчетава репродуктивна и продуктивна дейност на учениците и се решава комплекс от образователни и развиващи задачи [3, с. 82 - 83].

Най-често класификацията на дидактическите игри по български език е основана на тематичния принцип: игрите се разпределят по раздели на лингвистиката.

а) фонетични игри: фонемно различаване на думи;

б) лексико-фразеологични игри: за значението на думите;

в) игри по морфемика и словообразуване: игри, развиващи уменията да се дели думата на морфеми и да се разкриват начините на словообразуване;

г) морфологични игри: способстват за усвояване на морфологията;

д) синтактични игри: способстват за усвояване на синтаксиса и пунктуацията;

е) игри по правопис: затвърдяват правилата на правописа;

Игровото въображение създава у децата план на нагледни представи за действителността, формира способността им да оперират с тях.

При прилагането на елементи от технологията на дидактическата игра на всички етапи от урока могат да се използват разнообразни форми на граматически игри: състезания, конкурси, диктовки-мълчанки, сигнални картончета, игри-пътешествия, викторини, загадки, шеги.

Игровите технологии в възпитанието и обучението, вероятно, са най-древните. Играта открива на детето непознати аспекти на изучаваната наука, помага да се погледне по нов начин на познатия урок и допринася за създаването на интерес у учениците към учебния предмет, което означава, че процесът на обучение става по-ефективен. Използването на игрови технологии в часовете по български език помага да се преодолеят затруднения, свързани с запаметяването на материала, и да се води изучаването и закрепването на знанията на емоционално ниво, което безспорно допринася за развитието на познавателния интерес към българския език като учебен предмет. Играта в часовете по български език обогатява речниковия запас на обучаемите и разширява техния кръгзор. Тя носи в себе си огромно емоционално зареждане, решава не само общообразователни и развиващи задачи, но и възпитава качества на творческа личност: инициатива, упоритост, целеустремленост и умение да намират решения в нестандартни ситуации.

Библиография:

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1987.
2. Артемьева, Е. Н. Игры на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/79/404/23596.php>
3. Баев, П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ. — М.: Русский язык. 1989. — 86 с.
4. Пенкова, Р., Н. Цветкова, Д. Зарева. Възможностите на дигитално видео и съвременното езиково обучение, Учителят и модернизирането на образованието, издателство: УИ „Св. Климент Охридски“, 2014, стр. 322–330.
5. Интернет-ресурси за учениците (лингвистически игри, упражнения, тестове по български език)
<https://ibl.bas.bg/resursi/>
<https://bg.khanacademy.org/resources/>
<https://ucha.se/>
<https://learningapps.org/>
<http://www.slovo.bg/>
<https://klett.bg/>
<https://bgmateriali.com/>

УДК 801.8

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА ФИЛЬМОВ

Гулиева Ирада Тофиг гызы

Доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

Азербайджанская Республика, г. Баку

e-mail: irada.tofiq@gmail.com

orcid id: 0009-0007-1310-2208

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of translating films. It is an interesting and relevant study that takes into account the specifics of film translation. The author competently reveals the key aspects of this topic, including cultural adaptation, linguistic difficulties, the use of various translation methods (subtitles, dubbing, voice-over translation) and the influence of translation on the audience's perception of the original work. Examples from real cinematography are analyzed in the article, which makes the study not only theoretically grounded, but also practical. Attention is also paid to the problem of the transfer of humor, idioms, dialects and emotional coloring of lines, which is one of the most difficult tasks in the field of audiovisual translation.

Key words: language, translation, film, translator, film translation, cinematographer, dubbing, subtitle, national color.

Язык не только является средством общения, но и формирует наше восприятие мира, укрепляет национальную идентичность и передаёт культурное наследие из поколения в поколение. Через язык мы выражаем свои эмоции, традиции, ценности и даже способ мышления. Именно поэтому сохранение и развитие родного языка так важно для каждого народа. Каждый язык имеет свои нюансы, особенности и выразительные средства, которые помогают нам передавать смысл и контекст.

Кроме того, использование языка способствует формированию общественного мнения и межличностных отношений. Настрой и интонация, с которыми мы говорим, также имеют большое значение. Например, дружелюбный тон может создать атмосферу доверия и открытости.

Важно помнить, что в многоязычном обществе язык может служить не только средством общения, но и барьером, который необходимо преодолевать. Уважение к языковому многообразию и стремление понимать друг друга помогают создать более гармоничное общество.

Литературно-языковое понятие – «воспроизведение образа» – тесно связано с понятиями «передача национального своеобразия», «национального колорита» подлинника. Помимо языка определяющим элементом для национального своеобразия оригинала является выражение в произведении национального характера, склада мышления, быта, нравов и традиций народа.

Актуальность темы заключается в том, что переводчику часто приходится сталкиваться с проблемой передачи содержания национальных фильмов.

Перевод художественных фильмов на иностранный язык или с иностранного языка считается по праву одним из наиболее сложных.

Определение художественного перевода, данное Г.Гачечиладзе, подчеркивает творческий аспект этого процесса. Художественный перевод рассматривается не просто как механическая передача содержания оригинала, а как акт художественного творчества, в котором переводчик взаимодействует с текстом, интерпретируя его в соответствии с собственным мировоззрением и artistic vision [3, 146].

Переводчик не только передает идеи и смысл, но и создает новое произведение, которое сохраняет уникальность художественной реальности оригинала. В этом контексте оригинал выступает как своеобразный источник вдохновения, который переводчик должен понять и переосмыслить, чтобы сохранить единство формы и содержания в своем переводе. Таким образом, художественный перевод требует от переводчика не только языковых навыков, но и творческого подхода, способности к интерпретации и стилистической чувствительности.

Азербайджанское кино с момента своего зарождения стало неотъемлемой частью национальной культуры. Оно не только отражает историю, традиции и обычаи народа, но и играет важную роль в воспитании новых поколений, формировании патриотического духа и эстетического восприятия. Через киноискусство передаются национально-духовные ценности, сохраняется культурное наследие, а также освещаются важные социальные и исторические события.

Айдын Кязимзаде, как выдающийся историк азербайджанского кино, действительно связывает рождение национального кинематографа с 1898 годом. Именно тогда в театре-цирке Василия Вятского в Баку состоялся показ фильмов, снятых фотографом и оператором Александром Мишоном. Эти первые кинокадры запечатлели сцены из жизни Баку, его жителей, а также культурные и бытовые моменты. Таким образом, с конца XIX века началось развитие азербайджанского кинематографа, который впоследствии стал важным инструментом для сохранения истории, культуры и национальных ценностей.

История азербайджанского кино весьма интересна и насыщена. Оно начало формироваться в конце XIX века, когда были сняты первые короткометражные фильмы. Фильмы того времени, такие как *“Народное гулянье в городском саду”* и *“Пожар на Биби-Эйбате”*, отражали как социальные, так и культурные аспекты жизни общества.

Важным событием стало участие азербайджанских фильмов на Всемирной выставке в Париже в 1900 году, где была представлена хроника *“Нефтяной фонтан на промысле Балаханы”*. Это событие способствовало признанию азербайджанского кино на международной арене.

С 1910-х годов начали появляться и художественные фильмы, однако до 1935 года основное внимание уделялось беззвучным фильмам, которые охватывали различные жанры, включающие как документальные, так и художественные произведения. Азербайджанское кино продолжало развиваться, переходя к звуковому и цветному формату в течение следующих десятилетий.

Таким образом, азербайджанское кино прошло через несколько этапов развития, отражая изменения в обществе и культуре страны на протяжении своего существования.

Появление звукового кино в Азербайджане стало важным событием в истории киноиндустрии страны. Фильм *«На берегу голубого моря»* стал первым звуковым фильмом, и это открывало новые горизонты для творческих экспериментов и выражения идей на экране.

Перевод и озвучивание таких классических фильмов, как *«Чапаяев»*, показали, как можно адаптировать культурные произведения для отечественной аудитории, что также способствовало развитию дубляжа и локализации фильмов. Это не только обогатило отечественное кино, но и способствовало укреплению культурных связей в рамках бывшего Советского Союза.

В дальнейшем этот процесс привел к созданию множества художественных и документальных фильмов на азербайджанском языке, что способствовало развитию национального киноискусства.

Фильмы, снятые на киностудии *«Азербайджанфильм»* им. Дж. Джаббарлы, играют важную роль в освещении Карабахской тематики, сохранении исторической памяти и патриотическом воспитании.

Картины *«Призыв»* (*Çağırış*), *«Дети войны»* (*Müharibə uşaqları*) и *«Мы вернёмся»* (*Biz qayıdacağıq*) и т.д. глубоко раскрывают трагические события, связанные с Ходжалинским геноцидом, донося до зрителей правду о преступлениях против азербайджанского народа.

Фильмы «Град» (*Qrad*), «Вершина борьбы» (*Mübarizənin zirvəsi*) и другие, несомненно, способствуют воспитанию патриотизма, особенно среди молодого поколения, напоминая о героизме и стойкости азербайджанского народа.

А фильм «Набат» (*Nabat*) стал не просто художественным произведением, но и важным средством донесения мировой общественности реалий Карабаха, показывая трагедию войны глазами обычных людей.

Эти фильмы служат не только художественными произведениями, но и важными историческими документами, способствующими сохранению национальной памяти [2].

Перевод художественного кинофильма можно рассматривать как особый вид художественного перевода, поэтому к нему предъявляются требования, применимые к переводу художественных произведений. Основное различие между процессом перевода литературного произведения и процессом перевода кинофильма состоит в том, что во втором случае переводчику необходимо согласовывать текст с визуальными образами на экране, иными словами, трудности, характерные для художественного перевода в целом, при переводе мультфильма осложняются проблемами, возникающими под влиянием специфических особенностей кинотекста.

Одним из аспектов, составляющих коммерческий и творческий успех любого кино- или мультфильма за рубежом, является его качественный перевод на другие языки. В настоящее время наиболее распространёнными являются следующие виды перевода кино- и мультфильмов: профессиональный дубляж, перевод с помощью субтитров.

Дубляж – это еще один шаг к переводу и локализации видео, когда оригинальный звук заменяется новой голосовой дорожкой, синхронизированной с движениями губ персонажей. Дубляж на другие языки может быть дорогостоящим, в зависимости от сложности и качества производства. *Дубляж* – это важный фактор.

Особенности перевода кино- и мультфильмов, которые представляют определённые трудности для переводчика. Также рассматриваются разные способы адаптации (субтитрирование; профессиональный дубляж; закадровый перевод) зарубежных кинофильмов на русский язык. Описываются преимущества и недостатки данных способов адаптации.

Многие говорят, что закадровый перевод в один голос единственный верный путь и, причем голос не должен выражать эмоции, он и так должен быть слышен из оригинала. Но ведь тогда, ровный монотонный перевод «правильного» уровня громкости быстро вырезается мозгом, и в памяти остаются только лишь эмоции. Хороший закадровый переводчик не привлекает к себе внимания, его просто перестаёшь замечать.

Снятые в 1898 году в Баку инженером-фотографом Александром Мишоном хроникально-документальные фильмы стали первыми кинолентами на территории Азербайджана, открывая новую эпоху в истории национального кинематографа.

Эти «оживлённые фотографии», среди которых «Горящий нефтяной фонтан в Биби-Эйбате», «Нефтяной фонтан в Балаханах» (*Bibiheybətdə yanan neft tədənləri*), «Народное гуляние в городском сквере» (*Şəhər meydanında xalq şənlikləri*) и «Кавказский танец» (*Qafqaz rəqsi*), запечатлели важные моменты жизни того времени. Они не только отражают развитие нефтяной индустрии в Баку, но и демонстрируют культурные и социальные аспекты жизни жителей города.

Эти кадры стали основой для дальнейшего развития азербайджанского киноискусства, которое в последующие десятилетия превратилось в мощный инструмент художественного самовыражения, просвещения и сохранения национальной идентичности [6].

Фильм «Аршин мал алан» (1916) стал одним из самых значимых событий в истории азербайджанского кинематографа. Великие деятели культуры Джафар Джаббарлы, Самед Марданов, Аббас Мирза Шарифзаде стремились создать национальное кино, которое смогло бы привлечь внимание азербайджанского зрителя.

Выбор произведения был очевиден – оперетта Узеира Гаджибейли «*Аршин мал алан*» пользовалась огромной популярностью в театрах, а её сюжет, наполненный народными мотивами, лёгкостью и юмором, идеально подходил для экранизации.

Режиссёр Борис Светлов летом 1916 года приступил к съёмкам, и уже 3 января 1917 года фильм был представлен публике в кинотеатре «Форум» в Баку. Чтобы сделать показ более ярким и привлечь зрителей, в зале исполняли музыку известные музыканты во главе с ханенде Джаббаром Гарьягдыоглу.

В фильме снялись выдающиеся актёры того времени:

- ✓ Гусейнгулу Сарабский (Аскер)
- ✓ Ахмед Агдамский (Гюльчохра)
- ✓ Алекпер Гусейнзаде (Солтан бек)
- ✓ Мирзага Алиев (Сулейман)
- ✓ Ханафи Терегулов (Вели)

Этот фильм стал первой азербайджанской художественной кинолентой, заложившей основу национального кинематографа. Позже «*Аршин мал алан*» был экранизирован ещё несколько раз, но именно версия 1916 года стала отправной точкой в истории азербайджанского кино.

Знаменитая экранизация «*Аршин мал алан*» 1945 года стала настоящей жемчужиной азербайджанского кинематографа и получила мировую известность.

Этот фильм знаменателен тем, что в нем дебютировал *Рашид Бейбутов*, сыгравший роль *Аскера*. Его голос и артистизм сделали образ главного героя незабываемым, а сам фильм – культовым.

Также в этой версии *Лютфали Абдуллаев*, который на тот момент был малоизвестен, великолепно исполнил комическую роль *Вели*, ставшей одной из самых запоминающихся в его карьере.

Для роли *Гюльчохры* проводился тщательный отбор среди 50 претенденток, и выбор пал на *Лейлу Бедирбейли*, которая с присущей ей грацией и утонченностью идеально воплотила образ восточной красавицы.

Интересно, что для создания аутентичной атмосферы фильма в качестве реквизита использовались *золотые украшения*, взятые из музеев и у жителей Баку. Это добавило картине особый колорит и историческую достоверность.

Эта экранизация «*Аршин мал алан*» стала не просто фильмом, а *культурным феноменом*, который и сегодня остается любимым произведением миллионов зрителей по всему миру.

Долгие годы фильм «*Аршин мал алан*» (1945) демонстрировался преимущественно на русском языке, так как оригинальная кинолента пришла в негодность, а дубляжа на азербайджанский язык не существовало. Это ограничивало его доступность для зрителей и делало редкостью на телеэкранах.

Однако благодаря *Фонду Гейдара Алиева* и при финансовой поддержке *Ata Holding* в 2013 году фильм был восстановлен и вновь зазвучал на *азербайджанском языке*, приобретя новую яркость и выразительность.

В 2015 году, в честь 70-летнего юбилея фильма и 100-летия *Рашида Бейбутова*, картина была торжественно показана в *Голливуде*. Этот знаковый момент подчеркнул значимость фильма не только для Азербайджана, но и для мирового кинематографа.

Эта реставрация и повторный выход на экраны помогли сохранить «*Аршин мал алан*» как национальное достояние, обеспечив его доступность для новых поколений зрителей.

И немало людей думают, что, если перевод «превосходит» оригинал, то это не перевод, а плод большой фантазии переводчика. Хотя у переводчика фантазия может быть поздоровее режиссерской. Он должен придерживаться только оригинала. Думается, что, делая дубляж, переводчики должны выполнять еще адаптацию, трансформируя, известные только жителям той или иной страны понятия известные нам. Точно так же обстоят дела с голосами и их интонацией, если в переводе они как-то изменены, то это не перевод, а самостоятельное

творение озвучивающих актеров. Переводчик, в первую очередь, должен передать смысл так, как было задумано режиссёром, что совсем не требует точного перевода названий, слов и вообще передачи фактов. Даже, если режиссёрский замысел и не важен, нельзя не отметить, что неправильный и неточный перевод – это убийственно для понимания любого фильма. Неточности могут быть еще и результатом адаптации. Часто фильмы считают плохими и интересными только из-за перевода.

Существует 5 основных видов киноперевода:

1. *Субтитры* – перевод текста в виде надписей на экране. Позволяет сохранить оригинальные голоса актеров, но требует внимательности от зрителя.

2. *Закадровый перевод* – поверх оригинальных голосов накладывается перевод, который обычно выполняет один или несколько дикторов. В оригинале звук остается слышимым на фоне.

3. *Дубляж* – полная замена оригинальных голосов на переведенные, синхронизированные с движением губ актеров. Это наиболее трудоемкий, но качественный вид перевода.

4. *Синхронный перевод* – перевод выполняется в реальном времени (например, на фестивалях или прямых трансляциях). Используется редко в художественном кино.

5. *Фанатский (любительский) перевод* – неофициальный перевод, выполненный энтузиастами. Может быть субтитровым, закадровым или даже дубляжным.

Каждый вид имеет свои преимущества и применяется в зависимости от целей перевода и предпочтений зрителей.

Киноперевод в чем-то очень похож на перевод художественной литературы, хотя и имеет свои отличительные черты: Любой фильм представляет собой сообщение, поскольку у него есть отправитель (режиссер, автор сценария и актеры), получатель (т.е. зритель) и канал передачи. При этом, как и в языковой системе, в фильме выделяют наименьшую значимую единицу кадр, а иногда и последовательность кадров.

Таким образом, перевод фильмов – это не просто подстановка слов на другой язык, а сложный процесс адаптации, учитывающий смысл, культуру, эмоции и даже движения губ актёров. Перевод фильмов – это искусство, требующее не только знания языка, но и мастерства адаптации. Хороший перевод помогает зрителю прочувствовать фильм так же, как его воспринимали носители языка!

Библиография:

1. Баширов Н.Д., Годжалиев О.М., Гулиев А.Д., Мухтаров Г.М. Теория и практика перевода с азербайджанского языка на русский и наоборот./Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Баку. – 1984. – С. 43-46.
2. Бахтин М.М. Проблема текста (1959-1960) // М.М. Бахтин. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб. – 2000.
3. Гачечиладзе Г.Р. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. М. – 1980. – 174 с.
4. Жигмытов Ц. В. Перевод художественных фильмов с английского языка на русский. Улан-Удэ. – 2007. – 57 с.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высш. шк. – 1990. 253 с.
6. Энциклопедия азербайджанских переводов. Баку. – 2018. – 582 с.

ГОТОВ ЛИ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ТЕКСТ И ЕГО ПЕРЕВОД К КАТЕГОРИИ НЕБИНАРНОСТИ?

Милевич Инга

К.ф.н., доцент

Колледж Альберта

Рига, Латвия

e-mail: inga.milevica@gmail.com

orcid id: 0000-0002-4948-8655

Abstract. This article examines issues related to the category of non-binarity, which falls within the broader framework of inclusivity and diversity. In recent years, non-binarity has manifested itself in various discourses while maintaining its status as a subject of debate. These manifestations in communication and language are accompanied by a number of challenges, which will be analyzed through recent scholarly research. This analysis will help outline the directions for studying non-binarity in audiovisual discourse and its translation. The research methods employed include literature review, document analysis, and case studies.

Key words: non-binarity, inclusivity, diversity, translation, audiovisual text.

Категория небинарности относится к более широкому кругу вопросов, касающихся инклюзивности и разнообразия (*Diversity & Inclusion*, часто используется и сокращенное *D&I*), которые входят во многие сферы жизнедеятельности: маркетинге, корпоративной культуре, политике, медицине, культуре и др., поэтому уже сложно представить исследования различных дискурсов без включения проблематики, связанной с инклюзивностью и разнообразием.

В аудиовизуальный текст, отражающий актуальные изменения в обществе, различными способами (коммуникативными тактиками) вводятся соответствующие номинации или же принципиально не вводятся. И, если в аудиовизуальном тексте определенного персонажа, который представлен как небинарное лицо, чаще последовательно в английском языке обозначают при помощи местоимения *they*, то должны ли и каким образом должны эти персонажи вводиться в переводные языки – с бинарной (как латышский) и небинарной (как русский) системой рода и с особым восприятием самой категории небинарности? Напр., в Латвии регулярно и на разных уровнях звучат призывы указать в Конституции то, что существуют только два пола – мужской и женский.

Целью данного исследования является на материале категории небинарности определить актуальность и активность коммуникативных тактик инклюзивности и разнообразия, что поможет обрисовать направления их изучения в аудиовизуальном дискурсе и его переводе. Методами исследования явились анализ литературы, документов и примеров.

Анализ научной литературы, особенно США, показывает, что направления по изучению аудиовизуального текста и его перевода понятия инклюзивности и разнообразия заняли уже закрепившееся свое стабильно дискуссионное место; образуются определенные тематические направления исследований, напр., продолжение т. наз. женских исследований и исследований моделей семьи, напр., исследования, прослеживающие стереотипное понимание мужчин и женщин, моделей семьи и семейных отношений. [8], [22], [5] Определенную группу составляют научные исследования, посвященные различиям различных культур в кинофильмах, напр., исследование представлений чернокожих и расовых, а также сексуальных меньшинств [4], [20], [24], а также т. наз. нейроразнообразных персонажей и персонажей с интеллектуальными нарушениями [7], [14], исследования того, как разнообразие основного актерского состава (положительно) влияет на посещаемость и успех фильмов и кинокомпаний

[10], [3], на рекомендательные системы фильмов на онлайн платформах. [28] Важно отметить, что сравнительные исследования культурного разнообразия в киноиндустрии Европейского Союза, США, Франции, Венгрии, Мексики и Южной Кореи с 1990 по 2000 год показывают, что культурное разнообразие выше в тех странах, где киноиндустрия получает сильную государственную поддержку. [23] Параллельно исследуется и практическое применение аудиовизуального материала, напр., гендерная и расовая медиа-грамотность (CRML) помогает помочь студентам высших школ в Южной Корее критически осмыслить расовые и гендерные предрассудки в супергеройских фильмах. [6] И, наконец, группа исследований, посвященных анализу определенных стратегий, напр., маркетинговые стратегии *pinkwashing* и *queerbaiting*, которые используются для создания впечатления толерантности к ЛГБТ+ аудитории. [27]

Исследования перевода давно уделяют внимание гендерным проблемам и создают определенные парадигмы (феминистский перевод, а позже и квир-перевод). [30] Одной из значительных диссертационных работ о небинарности в аудиовизуальном тексте является диссертация «The Spaces Between: Non-Binary Representations of Gender in Twentieth-Century American Film» [25], в которой исследуются представления гендера вне бинарной системы в американском кино двадцатого века, а также то, как именно фильмы отражают и поддерживают или критикуют трансфобные убеждения и поведения. [25]

По мере учащения появления небинарных персонажей в аудиовизуальном тексте (напр., детский мультсериал «The Owl House» («Дом совы») студии *Disney* впервые появился небинарный герой – Рейн Висперс) и ввода их в дискурсы, возрастает и необходимость исследовать их перевод. Напр., исследуется значимость квир-теории для переводческих исследований и перевода для глобальных исследований сексуальности [1], фокус исследований может сместиться с качества перевода на когнитивные процессы и интеграцию гендерно-справедливого языка в процесс перевода [18], констатируется растущее число специфичных для языка стратегий лингвистического включения всех гендеров или нейтрализации любых гендерных ссылок. [2] Исследования нередко используют свой особый блок терминов: гендерно-справедливый язык, гендерная справедливость и гендерная нейтральность. Гендерная нейтральность как теория и практика стремятся положить конец произвольному разделению людей по признаку бинарные концептуализации гендера с целью предоставления доступа там, где это возможно [29, p. 20].

В ряде языков разработаны рекомендации по реализации гендерно-нейтрального языка (существуют гендерно-нейтральные варианты английского французского, немецкого, хинди, исландского, польского, португальского, испанского, шведского языков). Стоит назвать и руководство по вопросам терминологии «Language Matters: Gender Pronouns and Identity Terminology for Transgender and Nonbinary People». [17] Из наиболее известных примеров гендерно-нейтрального языка: гендерно-нейтральные местоимения (англ. *they, ze, xe*) и обращения *Mx* (вместо англ. *Mrs* или *Mr*), использование внутренней заглавной *I* (нем. *StudentIn*), особые формы с применением пунктуации, напр., т. наз. средняя точка (фр. *étudiant·e·s*), звездочка (исп. *tod*s*), знак @ (исп. *tod@s*) и др. Существуют и примеры рекомендаций, созданных для определенных институций, напр., в 2023 году Кентский университет (*University of Kent*) опубликовал рекомендации относительно местоимений, которые используются по отношению к студентам и преподавателям – в них говорится, что человека нужно назвать при помощи местоимения *they*, пока не станет известно его конкретное местоимение.

Как известно, в текстах законодательных институтов ЕС принята политика гендерно-нейтрального языка (существует ряд рекомендаций, доступных на всех языках Европейского Союза), поэтому важно проследить, насколько стратегия его использования последовательна. Так, в докторской диссертации «The (non) binary of success and failure: A corpus-based evaluation of the European Parliament's commitment to using gender-neutral language in legislation published in English and Portuguese» [29] показано с помощью двуязычного параллельного корпусного исследования законодательных текстов, что последовательность в использовании английского и португальского гендерно-нейтрального языка не наблюдается. [29, p. 6]

Вопросы небинарности и аудиовизуального перевода рассматриваются как в более широком поле т. наз. доступности (*Accessibility*) [9], так и в сопоставительном аспекте, напр., перевод небинарных персонажей в англо-румынской паре языков [12], англо-польской паре языков [21], итальянском и немецком языках, в которых небинарные люди упоминаются не всегда и не обязательно правильно, причем в итальянском языке процент мисгендеринга (обращение к человеку с использованием неправильных гендерных местоимений или других гендерных терминов) выше, чем в немецком [19, р. 214]. В обоих аспектах часто используемым является понятие «гендерная справедливость» и обсуждаются и различные классы языков (грамматический гендерный язык, естественный гендерный язык и бесполой язык) [17].

Относительно русского языка нужно сказать, что исследований и/или рекомендаций по созданию гендерно-нейтрального языка мало, что объяснимо ситуацией в современной России. В обзорной статье [16] среди инноваций гендерных исследований указывает на определенные тенденции, среди которых «глобалистское признание человека изменчивым, «множественным», выходящим за пределы дихотомии пола (мужское / женское), акцентуация множественности гендера» и то, что в «начале XXI в. в западной науке окончательно отбрасывается как мейнстрим дуальная, бинарная модель гендера и признается легитимным все большее число видов гендера» [16, 112 с., р. 114 с.] Несмотря на такое отношение, остаются актуальными вопросы перевода аудиовизуального текста с элементами гендерно-нейтральности или небинарности. Так, исследование [13] обращается к проблемам самоидентификации и гендерной идентичности, медиализации интерсексов, проблемам взаимодействия родителей с интерсекс-ребенком и адаптации интерсекс-подростков в условиях современной социальной гендерной парадигмы [13, pp. 82-85]. В свою очередь [15] обращается к вопросам гендерной спецификации (феминитивность) с особым акцентом на сравнении гендерной спецификации и гендерной нейтрализации на материале русского языка, андроцентризм которого хорошо документирован [15, р. 143, р. 154]

Несмотря на уже обширную теоретическую базу, существует ряд сложностей в переводе категории небинарности. Так, в диссертации «*Translating Trans Identity: (Re)reading and (Re)writing Undecidable Texts and Bodies*» [26] исследуются сложности перевода и интерпретации гендерной идентичности трансгендерных людей. Автор рассматривает, каким образом переводчики и писатели сталкиваются с вызовами, связанными с передачей таких сложных и многозначных тем в текстах. В диссертации обсуждаются концепции переформулировки и переосмысления текстов (по сути – коммуникативные стратегии) с целью более точного представления трансгендерных идентичностей. [26] Предложения по переводу небинарного языка включают в себя (i) вопрос к актеру, интерпретирующему персонажа, как он хотел бы, чтобы его представляли на польском языке, (ii) консультации с небинарными или гендерно-квир-сообществами, (iii) использование средних форм или гласная *u*, (iv) использование неологизмов для описания профессий и (v) использование нейтральных слов, например, человек [21, р. 167].

Не менее важными являются исследования о том, насколько комфортно носители языка себя чувствуют при использовании местоимений гендерно-нейтрального языка: в США это 52% респондентов, которые не испытывают дискомфорт, 47% – немного или очень некомфортно [11]. Исследуется и мисгендеринг, что может причинять страдания, даже если страдания являются непреднамеренными [21, р. 166]. А также изучаются отчеты о каминг-аутах небинарных людей на разных языках [19]. Именно эти вопросы становятся актуальными, поскольку гендерно-нейтральные обозначения, гендерная справедливость и др. не являются общепринятыми или даже обязательными, а скорее выражено дискуссионными, противоречивыми и неоднозначными. Поэтому как для любого иного типа дискурса важно обладать информацией о том, какова экстралингвистическая ситуация.

Так, если анализировать тактики обозначения или не-обозначения небинарного человека в трех русскоязычных дискурсах – российской публицистике, украинской публицистике и

латвийской публицистике, то очевидны различия коммуникативных тактик. Рассмотрим их на примере обозначения победителя Евровидения 2023 года.

Российская публицистика придерживается строго «бинарного» подхода в обозначении небинарного победителя Евровидения, т. е. последовательно используется формы мужского рода ед. ч. с элементами описательной характеристики личности с позиции его идентификации. Напр., *Победителем этого года стал швейцарский певец Нето с песней Code. Это первый победитель Евровидения, заявивший о себе как о небинарной персоне.* (<https://www.svoboda.org/a/pevets-nemo-iz-shveytsarii-stal-pobeditelem-evrovideniya-2024/32942849.html>); *Победителем международного песенного конкурса "Евровидение-2023" стал рэпер Нето (Немо Меттлер) из Швейцарии с песней The Code.* (<https://www.currenttime.tv/a/pobeditelem-evrovideniya-2024-stal-reper-nemo-iz-shveytsarii/32942915.html>); *Интересно то, что сразу же после вручения статуэтки победитель умудрился ее разбить. Он случайно уронил главный приз на сцену, а когда поднял его, оказалось, что Хрустальный микрофон распался на две части.* (<https://thegirl.ru/articles/pobeditel-evrovideniya-2024-nemo-razbil-svoyu-nagradu-priamo-na-scene/>) Русскоязычные версии международных российских изданий также придерживаются бинарного обозначения, напр., русскоязычная версия немецкого: *Deutsche Welle: В конце прошлого года 24-летний исполнитель объявил себя небинарной личностью, то есть человеком, у которого нет определенной гендерной идентичности.* (<https://www.dw.com/ru/pobeda-svejcarii-na-evrovidenii-kod-vzломannyj-nemo/a-69055686>); Французская *Sortir2paris: Немо - его полное имя Немо Меттлер – 24 года, и он уже выпустил четыре EP, последний из которых – "Whatever Feels Right".* (<https://www.sortiraparis.com/ru/chto-posmotret-v-parizhe/kontserty-muzyka-festival/articles/312142-evrovidenie-2024-kto-takoj-nemo-svejcarskij-pobeditel-68-go-vypuska>)

Русскоязычная пресса Украины придерживается как тактики инклюзивности, т. е. использует форму мн. ч. для обозначения небинарной личности: *Победители "Евровидения-2024", швейцарские певцы Нето признались, что у них забрали хрустальный кубок.* (<https://tsn.ua/ru/glamur/u-pobediteley-evrovideniya-2024-nemo-zabrali-nagradu-hrustalnyy-mikrofon-2582001.html>); *Немо Меттлер – швейцарский артист, выступающий под псевдонимом Нето. Родились они в городе Биль в 1999 году. С самого детства они демонстрировали творческие наклонности, которые родители поддерживали и развивали, поэтому в свои 24 года Немо [но!] умеет играть на барабанах, пианино, скрипке. Также они поют и пишут песни — как для себя, так и для коллег.* (<https://life.nv.ua/evrovizion/nemo-biografiya-pobeditelya-evrovideniya-2024-fakty-foto-i-video-50417559.html>), так и не-инклюзивности, напр., *Победитель Евровидения 2024 года, небинарный певец Нето, представлявший Швейцарию, показал, чем закончилась история с разбитым кубком.* (<https://www.rbc.ua/ukr/stylper/peremozhets-evrobachennyya-rozbiv-sviy-kubok-1715498862.html>), *Немо, небинарный певец из Швейцарии победил на конкурсе "Евровидение 2024", который проходил в Мальмо, Швеция.* (<https://focus.ua/lifestyle/645999-nemo-iz-shveytsarii-pobedil-na-evrovidenii-2024-foto-video>)

Латвийская пресса нередко использует мета-комментарий с использованием бинарной категории, напр., *Что касается победителя Нето, то он позиционирует себя как небинарное лицо и поэтому просит обращаться к нему с использованием местоимения "они". Своей песней участник стремится привлечь к гендерной идентичности и психическому здоровью.* (https://bb.lv/statja/lifenews/2024/05/12/na-evrovidenii-pobedil-nemo-latviyskiy-dons-zanyal-neozhidanno-vysokoe-mesto#google_vignette). Однако может быть использована и не-инклюзивная тактика, напр., *24-летний Немо (полное имя - Немо Меттлер) покорила сердца любителей музыки своим проникновенным исполнением песни The Code на "Евровидении-2024" в Мальмё, Швеция. Энергичное выступление Немо, уникальный голос, а также доброжелательное отношение артиста легко покорили публику и принесли Швейцарии титул победителя "Евровидения", который ранее от страны завоевывала Селин Дион в 1988 году.* (<https://rus.tvnet.lv/8039534/v-rige-vystupit-pobeditel-evrovideniya-nemo>)

Анализ показал, что коммуникативные тактики инклюзивности и разнообразия заняли свое место в научном дискурсе, что может свидетельствовать о их актуальности и активности (о чем, в частности, свидетельствуют исследования того, как влияют категории инклюзивности и разнообразия как на финансирование, так и на доходы кинопроизводителей), но вопрос о том, являются ли они долговременными – пока открыт. Обозначения небинарных личностей в коммуникации и языке, а также использование небинарных обозначений в аудиовизуальном тексте не является редкостью или маргинальным явлением, особенно если говорить о дискурсах английского языка, что создает новые вызовы для перевода, в т. ч. аудиовизуального текста. Существует целый ряд решений в языках, как реализовать категорию небинарности (новые сокращения, средняя точка, звездочка, большие буквы в середине слова и др.) и ряд рекомендаций даже на уровне институций Европейского союза, хотя и исследования зачастую указывают на непоследовательность использования средств т. наз. гендерно справедливого языка.

Несмотря на то, что существует целый ряд рекомендаций по вопросам использования категории небинарности, конвенциональной и даже последовательной ее считать сложно, поэтому необходимы исследования о том, насколько коммуникативно необходимыми, обоснованными и комфортными являются небинарные обозначения (исследования показывают, что даже в США только половина населения настроена положительно по отношению к этой категории в коммуникации). В Латвии эта категория находится далеко не в зоне комфорта пользователей языка и вызывает противоречивые оценки, чему есть множество свидетельств, напр., в публицистическом дискурсе. Таким образом, пока сложно определить, является ли эта тенденция долговременной и поэтому является ли инклюзивность и разнообразие стабильной коммуникативной тактикой перевода, поэтому необходимо пристальное внимание к этой категории, но никак не слепое следование языковой моде.

Библиография:

1. Baer, B. J. (2021). *Queer Theory and Translation Studies Language, Politics, Desire*. London, New York: Routledge, 2021.
2. Balducci Paolucci, A., Lardelli, M., Gromann, D. (2023). Gender-Fair Language in Translation: A Case Study. *Proceedings of the First Workshop on Gender-Inclusive Translation Technologies*, 13–23.
3. Bamatraf, S. (2023). Correlation Analysis between Ethnic Diversity and Success Rate on a Massive Repository of Movies Data Set and the Board of Directors of Fortune 500 n Terms of Net Sales and Gross Profit. *Journal of Data Analysis and Information Processing*, 11(4), 463-479.
4. Boora, S. (2024). Cinematic Representations of Identity: Exploring Gender, Race, And Sexuality in Contemporary Independent Films. *Shodh Sagar Journal of Language, Art, Culture and Film*, 1(2), 21-28.
5. Cheung, M., Leung, C. A., & Huang, Y. J. (2022). Absentee Parents in Disney Feature-length Animated Movies: What are Children Watching?. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1-14.
6. Cho, H., & Johnson, P. (2020). Racism and Sexism in Superhero Movies: Critical Race Media Literacy in the Korean High School Classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 22(2), 66-86.
7. de Almeida, R., & Tambara, M. (2014). Intellectual Disabilities in the Movies: Reflections about Inclusion. In *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*, July, 2014, 33.
8. Dowd, J., Crabtree, A. K., & Cannon, B. C. (2023). Movies, Gender, and Social Change: the Hollywood Romance Film. *Journal of Gender Studies*, 32(2), 201-214.
9. Espasa, E. (2024). Negotiating Identities from Intersectional Perspectives: Gendered Translation and Accessibility in Audiovisual Fiction. In: *The Palgrave Handbook of Multilingualism and Language Varieties on Screen*, 173-193.

10. Fan, X. (2021). *The Influence of Movie Main Cast's Diversity on Attendance*: Doctoral dissertation. Guelph: University of Guelph.
11. Geiger, A.W., Graf, N. (2019). About One-in-Five U.S. Adults Know Someone Who Goes by a Gender-Neutral Pronoun. *Pew Research Center*. September 5, 2019. Access: <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/09/05/gender-neutral-pronouns>
12. Ivan, A.M. (2023). Gender Identity in Translation: the Impossibility of Transposing Non-Binary Characters into Romanian. *Forum for Contemporary Issues in Language and Literature*, 4, 27-43.
13. Изрина, С.О. (2021). Репрезентация феномена интерсекса в современной культуре: кинематографический дискурс. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки, (5), 80-88.
14. Khadilkar, K., KhudaBukhsh, A. R., & Mitchell, T. M. (2022). Gender Bias, Social Bias, and Representation in Bollywood and Hollywood. *Patterns*, 3(2), 100409.
15. Kirey-Sitnikova, Y. (2021). Prospects and Challenges of Gender Neutralization in Russian. *Russian Linguistics*, 45(2), 143-158.
16. Кирилина, А.В. (2021). Гендер и гендерная лингвистика на рубеже третьего тысячелетия. *Вопросы психолингвистики*, 3 (49), 109-147.
17. Knutson, D., Goldbach, C., Kler, S., Rodríguez-Ordóñez, I., McDurmon, P., & Goff, B. (2024). Language Matters: Gender Pronouns and Identity Terminology for Transgender and Nonbinary People. In: *The Routledge Handbook of LGBTQ Identity in Organizations and Society*. London, New York: Routledge, 247-261.
18. Lardelli, M. (2023). Gender-Fair Translation: a Case Study beyond the Binary. *Perspectives*, 32(6), 1146–1162.
19. Lardelli, M., & Gromann, D. (2023). Translating Non-Binary Coming-Out Reports: Gender-Fair Language Strategies and Use in News Articles. *The Journal of Specialised Translation*, 40, 213-240.
20. Malik, M., Hopp, F.R., & Weber, R. (2022). Representations of Racial Minorities in Popular Movies: A Content-Analytic Synergy of Computer Vision and Network Science. *Computational Communication Research*, 4(1). Access: <https://journal.computationalcommunication.org/article/view/4742>
21. Misiek, S. (2020). Misgendered in Translation?. *ANGLICA-An International Journal of English Studies*, 29(2), 165-185.
22. Montasseri, Z., Khaghaninejad, M.S., & Moloodi, A. (2020). Gender Representation in American Movies: A Corpus-based Analysis. *The International Journal of Humanities*, 27(4), 42-53.
23. Moreau, F., & Peltier, S. (2004). Cultural diversity in the Movie Industry: A Cross-National Study. *Journal of Media Economics*, 17(2), 123-143.
24. Obaizamomwan-Hamilton, E., Carter, A., & Morton, N. (2022). "Bad Taste in Movies": HACKing Films as a Site of Praxis for Black Embodiment. *Black Educology Mixtape Journal*, 1(1), 2.
25. Pawlak, W.S. (2012). *The Spaces between: Non-Binary Representations of Gender in Twentieth-Century American Film*. Doctoral Dissertation, The University of Arizona.
26. Rose, E. (2018). *Translating trans identity:(re) reading and (re) writing undecidable texts and bodies*. Doctoral dissertation, University of East Anglia.
27. Sánchez-Soriano, J. J., & García-Jiménez, L. (2020). The Media Construction of LGBT+ Characters in Hollywood Blockbuster Movies. The Use of Pinkwashing and Queerbaiting. *Revista latina de comunicación social*, (77), 95-115.
28. Sun, R., Akella, A., Kong, R., Zhou, M., & Konstan, J. A. (2023). Interactive Content Diversity and User Exploration in Online Movie Recommenders: A Field Experiment. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-15.
29. Trainer, T. (2021). *The (non) binary of success and failure: A corpus-based evaluation of the European Parliament's commitment to using gender-neutral language in legislation published in English and Portuguese*. Doctoral Dissertation, The University de Porto.

30. Von Flotow, Luise, and Daniel Josephy-Hernández. (2018). 'Gender in Audiovisual Translation Studies: Advocating for Gender Awareness'. In: *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*, London: Routledge, 296–311.

УДК 811.161.1

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СВОБОДНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ И ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Тагиева Р.М.

кандидат филологических наук
доцент кафедры общего языкознания
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: renatagiyeva@mail.ru
orcid id: 0009-0005-0528-3075

Abstract. The article examines the question of the nature of the relationship between free phrases and phraseological units phonetically identical to them. In linguistics, there are different points of view on the problem of the relationship between free phrases and named phraseological units. Motivated phraseological units consist of words whose meanings do not fit completely within the framework of the usual semantic system of words of free use. The relationship between free phrases and phonetically identical phraseological units is not uniform. Thus, actually homonymous relations are established between variable phrases and phonetically identical motivated phraseological units that are not genetically related to each other.

The derivation relationship between variable collocation and motivated idioms suggests a common point in terms of content. Therefore, constructions that have not lost their genetic relationship in modern linguistic consciousness cannot be classified as homonymous. There are relations of derivation between a variable phrase and the corresponding motivated phraseological unit. This relationship cannot be considered as a one-way dependence relationship. The variable phrase determined the emergence of a stable metaphorical unit. A phraseological unit, when functioning as a figurative unit, has a certain influence on the functioning of a variable phrase.

Keywords: free phrases, motivated phraseological units, metaphorical basis, homonymous relation, derivative relation, two-way communication

В лингвистике существуют разные точки зрения на взаимоотношение между свободными словосочетаниями и фонетически тождественными им мотивированными фразеологизмами. Одни лингвисты [4; 5] считают эти отношения омонимичными, признавая тем самым существование межуровневой омонимии и сводя вопрос об омонимии в основном к установлению тождества десигнаторов. Содержательная сторона соответствующих единиц остается в этом случае в тени, так как игнорируются такие факты, как отношения производности между значениями единиц, их мотивированность, наличие общего элемента их семантической структуры и т. п.

Другие лингвисты [6; 7] усматривают в отношениях анализируемых единиц полисемию, отмечая ее особенности, сводящиеся в основном опять-таки к тому, что переменное словосочетание и соответствующий фразеологизм относятся к разным уровням языкового анализа.

Некоторые же ученые отмечают, что для обозначения отношений между безобразными переменными словосочетаниями и однозвучными устойчивыми образными словосочетаниями в языкознании нет еще специального термина [2].

Нам представляется, что вопрос о характере отношений между переменным словосочетанием и фонетически тождественным фразеологизмом не может быть отделен от вопроса о составе фразеологизма, от того, считать ли фразеологическую единицу сочетанием слов или сочетанием компонентов, лишенных категориальных признаков слова, «и в первую очередь отдельного лексического значения» [3, с. 98].

Признавая компонентный состав, лишенный признаков слова, за фразеологизмами полностью немотивированными (*собаку съесть, как пить дать* и под.), мы считаем, что фразеологизмы мотивированные состоят из слов, значения которых не укладываются полностью в рамки обычной семантической системы слов свободного употребления. Можно говорить о специфическом употреблении таких слов-компонентов [1, с. 26], можно называть такие слова эвентуальными, важно одно, что это все-таки слова, не утратившие полностью связи с системой значений слов свободного употребления, а примыкающие к ней через метафорическую основу фразеологизма. Так, многие устойчивые единицы, включающие в свой состав слово *капля*, имеют общий семантический элемент, связанный со свободным значением этого слова – «маленькая частица жидкости». Сравним: *капля в море, капли в рот не брать, капля за каплей, до последней капли крови* и т.п. Конечно, в каждом отдельном фразеологизме значение «небольшое количество чего-либо» связано с общим метафорическим осмыслением всей устойчивой единицы.

Исходя из положения, что мотивированный фразеологизм состоит из слов, хотя и с особым употреблением, мы считаем, что отношения между переменными словосочетаниями и фонетически тождественными им фразеологизмами неоднотипны.

I. Собственно омонимичные отношения устанавливаются между переменными словосочетаниями и фонетически тождественными им мотивированными фразеологизмами, генетически не связанными между собою. Например: *забросить удочку* (1) – «швырнуть удочку куда-нибудь вверх» и *забросить удочку* (2) – «предпринять действия с целью что-либо разведать». За мотивированным фразеологизмом (2) стоит другое переменное словосочетание *забросить удочку* (3) – «закинуть удочку в воду с целью поймать рыбу». Значения всех трех словосочетаний реализуются в контексте. Контекст, включающий в свой состав словосочетание (3), способствует тому, что слово *забросить* как бы аккумулирует то целевое значение, которое формирует метафорическое значение устойчивого сочетания (2) и которое становится общим элементом семантической структуры и соответствующего переменного словосочетания и фразеологизма. Переменное же словосочетание (1), в котором глагол *забросить* лишен целевого оттенка значения, не связано с фразеологизмом генетически и является по отношению к последнему омонимичным.

Разные расчлененные значения однозвучных переменных словосочетаний (за одним из которых может стоять фразеологизм) объясняются разными причинами: а) омонимией лексем (*бить ключом*), б) многозначностью слова или разными оттенками его значения (*забросить удочку*), в) разнообразием пространственных отношений, выражаемых одним и тем же предлогом (*положить на лопатки*). Эти же факторы определяют и разные отношения образного фразеологизма к двум однозвучным переменным словосочетаниям, в частности, омонимию к одному из них. Это можно обнаружить при анализе компонентного состава фразеологической единицы. Так, легко определить, что во фразеологизме *бить ключом* – «бурно проявляться» использовано слово *ключ* в значении «бьющий из-под земли источник», а не его омоним *ключ* – «металлическое приспособление для запираания и отпираания замка», – следовательно, фразеологизм этот будет омонимом по отношению к переменному словосочетанию *бить ключом* – «ударять ключом».

II. Отношения производности между переменным словосочетанием и мотивированным фразеологизмом неизбежно предполагают общий момент в плане содержания, поэтому конструкции, не утратившие в современном языковом сознании генетического родства, мы не можем причислять к омонимичным. Д.Н.Шмелев отмечает, что «будучи позиционно обусловленными, значения многозначного слова не выступают независимо одно от другого»

[8, с. 98]. Очевидно, такая связь и создает мотивированность переносного значения слова. Но это же относится и к фразеологизмам. Фразеологизм потому и носит мотивированный характер, что он входит в семантическую систему позиционно обусловленных словосочетаний, одно из которых является переменным, а другое устойчивым и метафорическим. Различные уровни не мешают установлению общей семантической структуры переменного словосочетания и производного от него метафорического устойчивого комплекса, и эта структура включает в себя отношения производности. Отношения производности в синхронном плане могут быть более или менее ярко выражены, что вполне естественно, если не забывать, что синхронный срез – это одна из ступеней диахронии. Как многозначность слова, так и семантическая структура рассматриваемых словосочетаний отражают разнообразные факты, явления, связи реальной действительности.

Отношения производности между переменным словосочетанием и соответствующим мотивированным фразеологизмом предусматривают следующие моменты.

А. Эти отношения нельзя рассматривать как отношения односторонней зависимости. Безусловно, переменное словосочетание обусловило возникновение устойчивой метафорической единицы. Но сам фразеологизм при своем функционировании как образная единица оказывает определенное влияние на функционирование переменного словосочетания. То есть возникает обратная связь. Поэтому термин «переменное словосочетание» становится до некоторой степени условным, ибо это сочетание не обладает уже свободой, свойственной собственно свободному словосочетанию, за которым не стоит фразеологическая единица. Оказавшись «прообразом» фразеологизма, переменное словосочетание характеризуется фиксированным составом, в котором невозможны синонимические замены (если эти замены не отразились в устойчивой «единице»), неизменным порядком слов (если он неизменен во фразеологизме), соответственной структурной организацией, иногда своеобразным ритмичным рисунком, а также ограниченной морфологической характеристикой членов словосочетания. Иначе говоря, будучи «прообразом» фразеологизма, переменное словосочетание всегда должно выступать в том инварианте, который отражен в структуре устойчивой единицы, в противном случае оно перестает быть «прообразом». Так, в переменном словосочетании *выносить сор из избы*, чтобы он оставался «прообразом» соответствующего фразеологизма, нельзя изменить порядок слов, нельзя вместо слова *изба* включить слово *дом* или слово *сор* заменить словом *мусор* и т. п.

Словосочетание *моя хата с краю* является частью контекста *моя хата с краю – я ничего не знаю*. Такое происхождение этого сочетания определяет его структурную организацию, порядок слов, ритмику, что во многом способствовало образованию на его базе соответствующего фразеологизма.

Переменное словосочетание *держи карман шире* – только в таком инварианте с глаголом в повелительной форме – является источником образования известной фразеологической единицы.

Все это свидетельствует о том, что формирование обобщенного фразеологического значения начинается в недрах, в структуре переменного словосочетания и опирается на значения и формы его слов. И пока отношения между переменным словосочетанием и фразеологической единицей остаются отношениями производности, элементы фразеологизма остаются словами со специфическим употреблением.

Б. Анализируя переменные словосочетания, ставшие «прообразом» устойчивых метаморфических единиц, можно констатировать, что они находятся в разных отношениях к явлениям реальной действительности. Одни из них непосредственно, недвусмысленно выражают определенные реалии. Например, *бездомная бочка – бочка без дна; поджечь хвост – прижать хвост к телу*. Другие не сразу, не однозначно раскрывают свою связь с действительностью, а требуют добавочного контекста или толкования, требуют своеобразного указательного минимума. Например, при восприятии звукового комплекса *держат камень за пазухой* можно представить себе разные ситуации: во-первых, чтобы не потерять нужный,

дорогой и т. п. камень, следует держать его за пазухой, во-вторых, чтобы нанести кому-то скрытый удар камнем, надо спрятать этот камень, то есть опять держать его за пазухой. Этимологический образ известного фонетически тождественного фразеологизма лежит в переменном словосочетании, употреблявшемся во второй ситуации. Следовательно, для образования фразеологического значения существенным может быть не только значение отдельных слов, входящих в переменное словосочетание, но и дополнительная ситуация (раскрывающаяся в контексте), помогающая формированию этого обобщенного значения, в данном случае тайное намерение.

Иногда особенности грамматических связей выполняют роль необходимого указательного минимума. Сравним: *бросить перчатку* (вследствие ее непригодности) и *бросить перчатку* кому (с целью вызвать на дуэль).

В. Отношениям производности между переменным словосочетанием и фонетически тождественным мотивированным фразеологизмом неизбежно сопутствуют отношения семантической соотнесенности между ними. Эта соотнесенность может быть представлена либо только обобщенным семантическим наполнением соответствующих единиц (*положить зубы на полку, высосать из пальца, семь пятница на неделе* и под.), либо наличием в этих единицах отдельных общих смысловых элементов. Например, слово *первый* в свободном словосочетании и во фразеологизме *первый блин комом*. Это слово является точкой пересечения двух семантических линий – прямой и метафорической.

Таким же общим смысловым элементом является слово *большой* в звуковых комплексах *большому кораблю большое плавание*, употребляющихся в прямом и метафорическом значениях.

Сравним также: *видеть все в черном цвете, платить той же монетой* и под. Фразеологизмы с обобщенным семантическим наполнением обладают большей идиоматичностью и стоят ближе к немотивированным единицам. Их отношения с соответствующими переменными словосочетаниями приближаются к омонимичным.

Таким образом, анализ омонимичных отношений и отношений производности между переменными словосочетаниями и фонетически тождественными фразеологизмами способствует определению «семантической величины» слов – компонентов фразеологической единицы, в частности, подтверждают мысль о том, что в мотивированном фразеологизме не происходит их полной десемантизации, полного разрыва с семантической структурой слов в свободном употреблении.

Библиография:

1. Дубинский И.В. К вопросу о значении фразеологических компонентов//Вопросы семантики фразеологических единиц. Ч. 1. – Новгород. – 1971. – С. 23-28.
2. Истомина В.В. Омонимические соответствия фразем и переменных словосочетаний в русском языке: Автореф. ... дис. канд. филол. Наук. – Ростов-на-Дону. – 1967.
3. Жуков В.П. О несоизмеримости компонентов фразеологизма со словом // Русский язык в школе. – 1969, № 3, с. 96-99.
4. Ордин И.Ю. К вопросу о специфике образной основы эквивалентных фразеологизмов// Вавилонская башня – 2. Слово. Текст. Культура. Чтения 2002-2009. М. – 2009. – С. 154-162.
5. Постнова А.И. Роль контекста при определении значения и границ фразеологизма// Известия Сибирского отделения АН СССР. Серия истории филологии и философии. – 1990. Вып. 3. – С. 13-18.
6. Савогина И.И. Функционирование трансформированных фразеологических единиц в массово-информационном дискурсе (на примере интернет-прессы)// Полипарадигмальные контексты фразеологии XXI века: Материалы междун. научн. конф. Тула: ТППО. – 2018. – С. 159-163.
7. Фильченко Т.М. Фразеологический образ в языковой модели пространства// Филологические науки. – 2006, № 2, с. 87-94.
8. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. Москва: «Наука». – 1973.

УДК 821.161.1

ЭПИЧЕСКОЕ В РОМАНАХ ДОСТОЕВСКОГО

Умудова Кямаля

доктор философии по филологии, доцент

Бакинский славянский университет

г.Баку, Азербайджан

e-mail: Umudova_kyamalya@mail.ru

orcid id: 0000-0001-7049-5641

Abstract. The article is devoted to the issue of characterizing Dostoevsky's novels, revealing the poetic structure of the epic image of the world and man in the writer's works. It attempts to analyze the perception of surrounding reality in the works of Dostoevsky, which shows the world on the path of self-determination towards good and evil. Human, since he has free will, is given the opportunity to become the creator of his own hell or his own heaven.

Kew words: Dostoevsky, novel, epic, highest realism, image, hell and heaven.

Изучение жанра романа отличается особыми трудностями. Это связано с тем, что роман как жанр обладает способностью становления. Это единственный жанр в процессе становления, поэтому он более глубоко, существенно, чутко и быстро отражает становление самой действительности. «Только становящийся сам может понять становление» [1, с. 451]. Роман способен выразить тенденции становления нового мира, ибо этот жанр рожден этим новым миром и во всем соприроден ему. Незыблемым фундаментом теории жанров является поэтика Аристотеля. Но этот фундамент перестает работать, когда речь идет о романе.

Существует громадный материал, связанный с освещением различных вопросов о происхождении отдельных разновидностей романа, но проблема жанра в его целом не нашла сколько-нибудь удовлетворительного принципиального разрешения. В огромном большинстве случаев работы о романе сводятся к возможно полному описанию романских разновидностей, но в результате таких описаний никогда не удастся дать исчерпывающей формулы для романа как жанра. Более того, исследователям не удастся указать ни одного твердого признака романа без такой оговорки, которая не отрицала бы этот признак, как жанровый.

Изучение творчества Достоевского содействует пониманию главных течений русского литературного развития во второй половине 19 века. Реалистическая поэтика нашла свое социальное и психологическое развитие с 40-х годов 19 века. Роман «Бедные люди» стал в одном ряду со многими прозаическими произведениями этого периода. Приемы повествования, основанные на сочетании общих форм движения нарратива с принципами внутреннего монолога рассказчика как участника событий и одного из главных действующих лиц, определили стилистическую систему романов Достоевского на протяжении всего его творчества. Каждый роман Достоевского обладает целостностью и незавершенностью, что П.Е. Фокин называет обращенностью в будущее – «в бессмертие диалога» [4, с. 205].

Современники упрекали Достоевского в том, что он пренебрегает формой, разрушает уровень реальности, чтобы выявить другой, более глубокий срез, пласт. Это не только новая эстетика, это новая онтология, другое чувство, другое восприятие реальности. Это связано с тем, что вера Достоевского – это, прежде всего, возможность прикоснуться к мирам иным. Реальность не совпадает у Достоевского с реальностью фактов как отдельных моментов бытия, а лежит где-то по другую сторону этих фактов, и очень непросто передать эту реальность.

Роман Достоевского условно создан из трех уровней: первый – бытовой, второй – событийный, третий, последний уровень остается как бы и нераскрытым. Окончательного

слова Достоевского как бы и нет, тайна нераскрыта. Реальность мира в пространстве и во времени можно рассматривать как горизонтальный пласт, который не могут разрушить до конца ни взлеты в небо, ни провалы в ад. Эти линии одинаково реальны.

В этом смысле роман Достоевского отличается от романов других писателей, у которых или горизонтальный пласт, или доходящий до иллюзий призрачно изображенный мир в вертикали. Роман Достоевского одновременно полностью реален в самом бытовом смысле, он в то же время он глубоко духовен. Убийство Алены Ивановны и ее сестры – это серьезное реальное действие, тут кровь, жестокость, но почему-то еще страшнее и серьезнее, что убита «идея». Нам кажется более интересным и серьезным вопрос о том, как развязаны глубинные силы, разрушились стены, преграждавшие путь внутри личности, и открывается неведомый человеку путь, по которому он хочет самоутвердиться и идти до конца.

Трансцендентные герои Достоевского всегда остаются какими-то странными, их действия немотивированными или не полностью мотивированными. Раскольников несколько раз пытается объяснить и не может объяснить до конца свой действие. Но в душе и у Раскольникова, и у Ивана Карамазова молчит внутренний человек и остается надежда на спасение.

В душе Раскольникова и Ивана борются дьявол с Богом, ад с небом. Соня и Алеша как ангелы стоят рядом, подталкивают к духовному покаянию преступников. Но Ивану высшее является как черт. Христос остановился перед Раскольниковым, и не только, «Он входит в его сердце в порывах любви и сострадания» [3, с. 112]. Раскольников идет убивать старушку, этого у него требует принцип, интеллект, но ему снится бедная кляча. Раскольников убивает Алену Ивановну, и отдает последние деньги на похороны Мармеладова. Свидригайлов и Смердяков предпочли сердцу не Христа, а дьявола, их сердца омертвели. У Ставрогина очень сложная история до падения. В воспоминаниях Марии Тимофеевны он был героем другого типа, но уже в действии романа «Бесы» он оставлен дьяволу. Диалогизм Достоевского или его полифония отличается от этих понятий и принципа в западной литературе. В романе Достоевского идет переключка людей, а не тезисное общение двух сторон. У Достоевского своя полифония.

Померанц говорит о горизонтальной полифонии у Достоевского. Например, в сцене горящих денег в камине, во время сближения у Настасьи Филипповны каждый говорит, выступает, но никто не слушает друг друга. Ипполит в гостях у Мышкина читает свою исповедь, но никто его не хочет слушать, все торопятся уйти домой. В диалоге обнаруживается невозможность высказаться и невозможность понять друг друга. В вертикальном диалогизме Достоевского третье присутствие обязательно мыслится или Христос, или дьявол. Роль Мышкина или Алеши в романах заключается в том, что перед ними как перед Богом, Христом все хотят самораскрываться, высказать то, что хотят высказать. Примечательно, что в подобной ситуации в падшей, ничтожной душе раскрывается образ и подобие Божие, как в ситуации с обращением Келлера с Мышкиным. Функция подобных героев в диалоге позволяет называть их «героями-исповедниками» [3, с. 114]. Герои Достоевского делятся таким образом на героев рая, и на героев ада. Трансцендентные герои Достоевского все направлены на то, что стоят на перепутье перед адом, чистилищем и раем. В «Преступлении и наказании» четкий внутренний план. Эта четкость, как считает Померанц, в какой-то мере «противоречит поэтике Достоевского» [3, с. 114]. Противоречит в том смысле, что отнимает ореол таинственности, метафизичности, зыбкость прикосновений к «мирам иным», как считает ученый. Он называет это чертой первого романа Достоевского, в котором с ясностью выступает канва. А в романе «Идиот» вокруг этой канвы строится сложная система отношений. Мышкин сначала выступает как соперник Рогожина, потом он перед выбором между Аглаей и Настасьей Филипповной. Однако впоследствии подлинное место князя вырисовывается в центре всех человеческих отношений, не минуя ни одного второстепенного персонажа.

В «Бесах» внутренний план более зыбок и темен. Князь Мышкин обнаруживает свою прозрачность с начала романного действия. Темнота заключена в глазах окружающих. Никто

не понимает князя. Ставрогин занимает центральное положение в романе «Бесы». Это очень темная фигура, и тьма не раскрывается до конца романа. Размышления Ставрогина, открывающего в человеке Бога без способности к любви, превращают его в демона. Для него не существует ничего святого. Отец Тихон дает ему надежду на спасение. Он должен покаяться. Вместо этого Ставрогин решился на брак с юродивой. Как отметил Померанц, это «странный брак как символ обручения мистического – со страданием, с покаянием» [3, с. 119].

В романе «Преступление и наказание» Раскольников тоже падает на колени перед Соней, и потом женится на ней. Но это возможно для героя, который еще способен на самопожертвование, на самоотдачу. Ставрогин тоже думает о покаянии, но в нем гордыня берет верх, и он путь спасения превращает в пародию над самой жизнью, над ее святостью. Но силу Ставрогин так и не стал направлять на утверждение жизни в себе, а на мысль о смерти. Ставрогин – духовный мертвец, вокруг этого мертвеца, около смерти кружатся бесы. Этот сюжетный узел исследователь называет «звезда искушения, звезда соблазна» [3, с. 129]. Каждая идея Ставрогина претендует на истинное, на правду, которая потрясает и пленит. Все идеи Ставрогина двуличны. И идея Шатова, и идея Верховенского двойственны. Ставрогин Марье Лебядкиной тоже видится то в светлом, то в темном образе. Выбор за читателем, автор созерцает со стороны, предоставляя выбор между светлым и темным началами. Внутренняя логика творчества Достоевского построена на мысли о предпочтении Христа вне истины, чем истины вне Христа.

Достоевский вторгается в роман, выявляя онтологическую сущность чувства истины, а посторонний, читатель хочет найти реальный портрет истинного и ложного. Ставрогинская метафизичность сохранилась в Кириллове. О нем не скажешь, он положительный или отрицательный. При полном прикосновении к вечности родится истинная любовь, побеждающая страх. Это происходит с Мышкиным. Он сам свет, доказательство и новая истина. Для Кириллова потрясающее его сущность переживание целостности бытия превращается в новый источник гордыни. Дьявольская свобода приводит его к самоубийству.

Если в центре романа «Бесы» князь-демон, знающий все, кроме самого главного – кроме Бога, то в центре «Идиота» стоит ангел, у которого нет ничего и никого, кроме Бога. Он на земле спотыкается каждую минуту, попадает в странные ситуации. Он пришел для всех, он должен быть открыт для всей России. В первой части романа складывается любовный треугольник, который разрушается, вытесняется всеобщим тяготением к Мышкину, общим желанием причаститься ему, исповедаться, заставить выслушать себя. Каждый стремится к нему. Хочется согласиться с Померанцем, который считает, что первая часть романа обманчивая, это ловушка, в которую попадает читатель. И в эту ловушку попадают те, кто читает роман Достоевского только в одной части, осколочно, фрагментарно.

Если свести все в некую формальную систему сюжетных узлов, то получаются разные формы. Если в центре романа герой, ищущий спасения, чистилища, то основные сюжетные линии складываются в треугольник преступления и наказания. А если в романном центре герой ада или рая, то создается такая картина звезды внутри, вокруг которой собираются все, притягиваясь к одному, к Мышкину или Ставрогину. «Преступление и наказание» – это классический случай преступления и наказания.

Все романы Достоевского являются как бы проекциями одного какого-то главного романа, ненаписанного и принципиально невозможного. Тот роман, который он задумал написать под названием «Жития великого грешника» не был написан, остался в черновиках. Таким образом, можно говорить о существовании какого-то внутреннего романа, который в отдельных романах проявляется как проекции этого целого. У Достоевского нет чрезмерного подчеркивания одной реальности с другой, у него все уровни реальности одинаково реальны. Достоевский ведет открытую игру, обнажает ее, эту игру ведет с нами сама жизнь. Если в жизни мы запутываемся, то в романах писателя есть путь от внешнего к внутреннему, поэтому все вопросы решаемы. Достоевский лишь набрасывает контуры пластической формы,

читатель запутывается и отчаивается вместе с Иваном Карамазовым, например, и испытывает прикосновение к реальности, лежащей по ту сторону идей и пластически воплощенных форм.

«Подросток» - роман, наименее завершенный с точки зрения осмысления героем своего конечного слова во взаимоотношениях с окружающим миром и с своим онтологическим «я». Эта отчасти незавершенность вытекает из характера самого главного героя Аркадия, подростка, не сложившегося, развивающегося фабульно. Он показан перед нами как рассказчик, его функция определенно выпячена. Обычно рассказчик в романе Достоевского играет роль полутени, он исчезает, когда в нем пропадает необходимость. Аркадий же не исчезает никуда, он перекачивается из одной главы в другую, обрастает массой подробностей событий и слов, и создаваемый внешний пласт загораживает внутреннее. Мы его не видим, не наблюдаем за ним, а идем за разговорами и воспоминаниями, событиями из жизни героя.

В «Бесах» и в «Братьях Карамазовых» рассказчик как бы исчезает с поля изображения, окутывает тьмой всю картину происходящего. Недорисованность будит в читателе духовный голод. Рассказчик опускает подробности и спасает целое. Чем больше он отсутствует, тем больше он обладает возможностью влияния на ход событий и на поиск решения самим читателем. Трансцендентные герои, составляющие вертикаль, а по горизонтали расположены по краям Лужин или Ракитин. Фабульные линии создают особый фон романа Достоевского.

Одним из таких значительных фигур является Степан Трофимович Верховенский. Это герой карнавала, у него много речи и выступления, он нужен больше для обозначения реальной действительности, социальных и общественных причин для более глубоких трагических состояний, в которых, например, оказались Кириллов, Хромоножка или герой с одной лишь фразой «Если Бога нет, то какой же я капитан?». Как часто бывает у Достоевского, самое важное для него суждение дается второстепенному персонажу.

Степан Трофимович занимает довольно большое пространство в тексте романа, в горизонтальном плане. Вертикаль его не достигает последних глубин. Кириллов, наоборот имеет горизонтальное пространство не очень большое, но по глубине вертикали он имеет глубину несравненно выше, чем Степан Трофимович. В этой вертикали в глубину проваливаются Ставрогин, Кириллов, Иван Карамазов, Раскольников опекает постоянно Соня Мармеладова, предостерегая его от падения в бездну.

В универсуме Достоевского все, что тяжелыми камнями лежит на поверхности жизни, все неподвижное, мертвое не только обладает силой, могуществом, а просто обречено на крах, едва держится. Эсхатологическое изображение мира и человеческих отношений в нем занимает передний план у писателя. Зло быстро кончается опустошенностью, а опустошенность уничтожает саму себя. И за этим падением встает новая заря и рождается вера.

Человеческая жизнь, как эпоха развития истории, характеризуется разгулом зла, как, например, Ставрогин предавался различным порокам или Свидригайлов – в молодости. Гоголевский ужас мертвых душ, притча о мертвецах, гуляющих по Петербургу заменяется призраком, бредом Свидригайлова, абсурдом Кириллова. В судорожной смерти исчезают мертвые души и происходит новое рождение человека из пепла с помощью таких святых душ, как Соня. Вертикальные связи в центре романа, в зоне повышенной активности. С точки зрения Раскольникова Лужин не имеет права на жизнь, он живой труп, но с точки зрения самого Лужина, с его позиции, он на самой выгодной позиции, у него нет проблем с какими-то нравственными вопросами, он готов жениться. Одержимые в центре романа (как говорил бы писатель, «у нас одни мечтатели и подлецы») какими-то силами, высшими или низшими, втянутые полностью в трансцендентное. А еще есть герои, находящиеся ближе к этому центру, они маяются между периферией и центром, выжидая свое спасение, оживание, которое происходит вдруг и неожиданно. Достоевский верит, что нет такого героя, которого бы не подхватило чудом воскресения. Может, подхватит и Лягавого, и Лужина, и Ракитина. Поэтому мир окончательных «подлецов» у Достоевского неплотен, не подавляет.

Для Достоевского люди дифференцируются по отношению к Богу рациональные, люди массового потребления и хранящие любовь, человечность, признательность к Богу. Весь слой самодовольных фарисеев Достоевский относит к западному влиянию. Идея западного мира не может овладеть душой русского человека, социальное начало показывается у Достоевского как явление нерусское, и имена он дает своим героям нерусские: Лямбке, Лямшин, мадмуазель Бланш и др.

Рядом с идеалом Князя Мышкина, с образом, которого все могут принять в свою душу, Достоевский смог изображать своих идеологических противников, иногда явно искажая их, чтобы добиться полного отрицания наносного, чужого, и внедрения своего, главного, что от Бога.

Таким образом, романы Достоевского построены на чувстве правды, которая создается за счет соединения разных жизненных планов действия героев. Антропофагия Достоевского включает в себя правду, созданную не только за счет праведников и носителей христианской миссии. Кто только не спорит и о чем только не говорят герои в романах Достоевского.

Правда Достоевского складывается из эпического целого, складывающегося не из фактов и событий, а сквозь просвечивающуюся реальность «в высшем смысле». Внешний мир, эпический слой у Достоевского взрывается, чтобы через эти бездны, искажения и провалы раскрыть потенциал и образ внутреннего человека. Реальность, угоняющий человека в «подполье», не цель Достоевского, а объект изображения. Подполье – это порог, искушение, соблазн, чтобы оттолкнуться от него, чтобы субъект, то есть человек, определил свою самооценку, приобрел свое лицо и самодостаточность в рамках той истины, которой не существует вне Христа для / у Достоевского.

Библиография:

1. Бахтин М. Эпос и роман // М. Бахтин Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975, с. 447-484.
2. Виноградов В. В. Сюжет и стиль. М.: АН СССР, 1963, 190с.
3. Померанц Г. Открытость бездне. Встречи с Достоевским. М. : Сов. писатель, 1990, 383 с.
4. Фокин П. Е. Достоевский в диалоге // Достоевский и мировая культура, Санкт-Петербург, 2015, № 33, с. 197-208.

УДК 801.8

О СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПРИДАТОЧНЫМ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫМ ПО СЕМАНТИКО-СТРУКТУРНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ

Багирова Лейла Талех гызы
преподаватель

Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: herz.87@mail.ru
orcid id: 0009-0003-9611-5557

Abstract. Complex sentences with attributive clauses play an important role in language, allowing information to be described accurately and in detail. These syntactic constructions, in which the subordinate clause characterizes the noun or pronoun in the main one, make speech more expressive, logical and coherent. The diversity of their types, due to differences in meaning and structure, will be discussed in this article, where the classification and analysis of each type will be presented.

Key words: complex sentence, complex sentences, attributive clause, logical-grammatical classification, main clause, traditional classification, conjunction, conjunction word.

Сложные предложения с придаточными определительными (или детерминирующими) представляют собой значимый элемент синтаксической системы языка, обеспечивающий возможность точного и детального описания объектов и явлений. В основе этих конструкций лежит подчинение придаточного предложения, выполняющего функцию характеристики или определения существительного (или местоимения) в главной части. Это способствует большей логичности и связности текста. Данная статья посвящена систематизации и анализу типов придаточных определительных, основанных на их семантических и структурных особенностях.

Сложноподчинённые предложения, которые имеют придаточные определительные, представляют собой важный элемент русского языка. Они состоят из главного предложения и одного или нескольких придаточных, которые выполняют функцию определения, уточняя или рассказывая о существительном в главном предложении [7].

Существуют однозначные, двузначные и многозначные типы придаточных предложений, различающиеся по степени их смысловой определённости.

1. **Однозначные** (имеют одно определённое значение):

❖ *Я знаю, что ты придёшь завтра.* (придаточное изъяснительное)

❖ *Когда солнце зашло, стало прохладно.* (придаточное времени)

2. **Двузначные** (могут интерпретироваться по-разному):

❖ *Он сказал, что придёт завтра.* (Может означать либо сообщение факта, либо обещание.)

❖ *Я помогу тебе, если ты попросишь.* (Может выражать как условие, так и допущение.)

3. **Многозначные** (имеют несколько возможных значений в зависимости от контекста):

❖ *Он смотрел на меня так, как будто что-то знал.* (Может выражать как сравнение, так и предположение.)

❖ *Я остался дома, потому что шёл дождь.* (Можно понимать как причинное или пояснительное придаточное)

Значит в СПП однозначной структуры с отношением придаточной части к глаголу, прилагательному, безлично-предикативному слову имеют изъяснительное значение, двузначные – это придаточные, которые могут быть определительными и изъяснительными (наиболее типичны, правда, структуры с придаточной определительной частью; изъяснительные усматриваются только при существительных особой лексико-семантической группы). Придаточные же в структурах прimestоименного типа очень разнообразны. Они могут быть и определительными, и изъяснительными, и обстоятельственными (разных видов).

Как выяснено, структурными показателями сложноподчинённого предложения являются, во-первых, характер связи придаточной части с главной (присловность – придаточная часть связана с определённым словом в главной части (например, «книга, которую я читал») и неприсловность – придаточная часть относится ко всей главной части в целом (например, «Когда пошел дождь, мы остались дома»)), во-вторых, грамматические средства соединения частей – это союзы, союзные слова и другие грамматические элементы, которые соединяют придаточную и главную части (например, «что», «который», «когда», «если» и др.). Что касается семантики придаточных, то она не закреплена жёстко за определённым структурным типом. Другими словами, один и тот же структурный тип придаточного может выражать разные значения (например, придаточные определительные могут выражать различные характеристики определяемого слова).

В лингвистической литературе семантико-структурная классификация сложноподчинённых предложений рассматривается как вариант структурно-семантической классификации, которая фокусируется на взаимосвязи между значением и формой предложения [8]. Примеры, не связанные напрямую с текстом: *Книга, которую я вчера купил, очень интересная.* (Придаточное определительное, которую я вчера купил, относится к существительному «книга»); *Город, где я родился, находится на берегу моря.* (Придаточное определительное: где я родился, относится к существительному «город»); *Человек, который знает все ответы, был очень умён.* (Придаточное определительное: который знает все ответы, относится к существительному «человек»)

Ключевые признаки придаточных определительных:

Отвечают на вопросы *какой?, который?*

Относятся к существительному (или местоимению) в главном предложении.

Присоединяются к главному предложению при помощи союзных слов: *который, кто, что, где, куда, откуда, когда*.

Семантико-структурный подход отличается от классического формального подхода к классификации сложноподчинённых предложений (СПП):

1. *Акцент на семантике*: Семантико-структурный подход ставит во главу угла смысловое значение придаточного предложения и его связь с главным. Формальные признаки (союзы, союзные слова, опорные слова) используются как индикаторы, но не являются определяющими.

2. *Отказ от «местоименно-соотносительного» типа*: Традиционная классификация часто выделяет «местоименно-соотносительный» тип СПП, где в главной части есть указательное слово (например, «*тот*», «*такой*», «*там*»), а придаточное раскрывает его смысл. Семантико-структурный подход упраздняет эту категорию, мотивируя это тем, что такие придаточные могут иметь разное значение и структуру.

3. *Перераспределение «местоименно-соотносительных» СПП*: Вместо выделения отдельного типа, предложения, которые ранее назывались «местоименно-соотносительными», перераспределяются между тремя основными семантическими типами:

❖ *Определительные*: Если придаточное характеризует и определяет предмет, обозначенный указательным словом (пример: «*Я помню тот день, когда мы встретились*»).

❖ *Изъяснительные*: Если придаточное раскрывает содержание мысли, чувства, высказанного в главном предложении (пример: «*Я был уверен в том, что она придёт*»).

❖ *Обстоятельственные*: Если придаточное указывает на обстоятельство (место, время, причину, условие и т. д.), связанное с действием в главном предложении (пример: «*Он пошёл туда, где всегда было тихо*»).

Почему это важно?

Семантико-структурная классификация позволяет более точно понять функцию придаточного предложения в составе сложного. Она показывает, что именно придаточное сообщает и какую связь оно устанавливает с главным предложением. Это полезно для анализа и интерпретации текста, для стилистического анализа и для обучения языку, поскольку позволяет глубже понимать смысловые отношения между частями предложения.

В работе семантико-структурная классификация рассматривается как самостоятельная классификация, так как количество и принципы выделения придаточных частей в этих классификациях не совпадают.

К сложноподчинённым предложениям с определительной придаточной частью относятся предложения с определительными и указательными местоимениями в главной части. Придаточные предложения в таком случае не определяют местоимение, а конкретизируют его значение, раскрывают его смысл: *Кто добр поистине, тот в молчанье добро творит*. В отличие от присубстантивно-определительных придаточных, относящихся к существительному, местоименно-определительные придаточные могут стоять и перед определяемым словом, например: *Кто ищет, тот всегда найдёт* [8].

Присубстантивно-определительные предложения, в зависимости от функции придаточной части, делятся на две разновидности. Функция придаточной части определяется степенью необходимости уточнения определяемого существительного. В одних случаях главная часть без придаточной не выражает законченной мысли и поэтому обязательно требует уточнения. Придаточная часть восполняет отсутствующий член главного предложения, так как определяемое существительное имеет слишком общее значение и нуждается в конкретизации через указание на его отличительный признак.

1. Придаточное уточняет существительное, без него смысл неполон: *Человек, который стоит у окна, мой друг*. (Без придаточного: «*Человек мой друг*» – слишком общее и неясное утверждение.); *Город, в котором я родился, очень красив*. (Без придаточного: «*Город очень*

красив» – неполная информация, так как неизвестно, о каком городе речь.); *Книга, которую ты мне подарил, оказалась очень интересной.* (Без придаточного: *«Книга оказалась интересной»* – неясно, о какой книге идёт речь.);

2. Придаточное конкретизирует существительное, делая его менее общим: *Дом, что стоит на углу, принадлежит моей семье.* (Слово «дом» слишком общее, уточнение необходимо.); *Студент, который первым ответил на вопрос, получил высший балл.* (Не любой студент, а конкретный.)

В других случаях главная часть не нуждается в придаточной, так как уже выражает законченную мысль. Придаточная часть в таких предложениях лишь распространяет главную, добавляя дополнительные сведения о предмете, обозначенном определяемым существительным. Это существительное либо имеет конкретное значение, либо уже достаточно определено в контексте главного предложения. Вот примеры предложений, где главная часть не нуждается в придаточной, так как выражает законченную мысль, а придаточная лишь расширяет и уточняет её:

1. Придаточная часть уточняет или даёт дополнительные сведения, но главная часть завершена: *Я купил машину, которая была в продаже несколько дней.* (Главная часть «Я купил машину» уже завершена, а придаточная добавляет информацию о времени продажи.); *Она увидела книгу, которую давно искала.* (Главная часть «Она увидела книгу» завершена, придаточная уточняет, что это именно та книга.); *Он рассказал о поездке, в которой побывал в нескольких странах.* (Главная часть «Он рассказал о поездке» – законченная мысль, а придаточная расширяет рассказ.)

2. Главная часть выражает законченную мысль, придаточная расширяет информацию о существительном: *Я прочитал статью, которую порекомендовал мне коллега.* (Главная часть «Я прочитал статью» завершена, а придаточная даёт больше сведений о статье.); *Мы посетили музей, где была выставка старинных картин.* (Главная часть «Мы посетили музей» завершена, а придаточная даёт информацию о содержимом музея.); *Он рассказал историю, в которой было много удивительных событий.* (Главная часть «Он рассказал историю» завершена, а придаточная уточняет содержание истории.)

Эти примеры показывают, как придаточная часть дополняет и расширяет главную, не делая её смысла неполным.

Придаточные определительные с распространительной функцией, как правило, не используют указательные слова при определяемых именах существительных. *Человек, который пришёл вчера, наш новый учитель* – В этом примере не используется указательное слово «этот» или «тот», так как придаточная часть распространяет, а не конкретизирует существительное. В случае, если указательные слова используются, это будет скорее исключение или специфический случай, в котором выделяется особое значение или акцент на предмете. Подстановка местоимений в такие предложения действительно может нарушить их смысл, так как при использовании местоимений (например, «этот» или «тот») создаётся впечатление, что речь идет о каком-то конкретном, единственном предмете, тогда как в предложении, где используется придаточное определительное с распространительной функцией, предмет остаётся неопределённым и обобщённым. Например:

1. Без местоимений (с распространением смысла): *Человек, который пришёл вчера, наш новый учитель.* (Здесь не предполагается, что это конкретный «тот человек». Это просто человек, который пришёл, и который станет новым учителем.);

2. С местоимениями (предложение теряет смысл): *Этот человек, который пришёл вчера, наш новый учитель.* (Здесь мы уже говорим о конкретном человеке, что уменьшает обобщённость и делает предложение менее гибким.)

Подстановка указательного местоимения делает предложение избыточным или слишком конкретизированным, что противоречит первоначальному смыслу.

Присубстантивно-определительные предложения могут быть двух типов в зависимости от типа подчинения: относительного и союзного.

1. Относительный тип подчинения. В этих предложениях придаточная часть вводится относительными местоимениями (*которые, что, кто, чьи* и т.д.). Они служат для уточнения или конкретизации существительного. Напр.: *Человек, который пришёл вчера, мой коллега.* (Придаточная часть начинается с относительного местоимения «*который*» и уточняет «*человека*».); *Город, который я посетил летом, оставил у меня прекрасные впечатления.* (Придаточное предложение конкретизирует, о каком городе идёт речь.); *Мы поехали в музей, который открылся в прошлом году.* (Определяется музей, о котором даётся дополнительная информация.); *Дом, который находится на окраине, принадлежит моему дяде.* (Придаточное с союзным словом «*который*» указывает на конкретный дом.). Союзное слово «*который*» выполняет функцию связующего элемента и помогает точно определить предмет или явление, о котором идёт речь. *Ты ведёшь себя так, какой бывает только очень упрямый человек.* (Поведение сравнивается с характерной чертой упрямого человека.); *Мы испытали такую радость, какой не знали прежде.* (Радость сравнивается с прежним опытом, подчёркивается её уникальность.); *Она исполнила романс с таким чувством, какой редко встретишь даже у профессионалов.* (Подчёркивается сравнительный оттенок качества исполнения.); *Я встретил человека, чей голос показался мне знакомым.* (Придаточное указывает, кому принадлежит голос.); *Он вспомнил учителя, чьи советы помогли ему в жизни.* (Советы принадлежат учителю.); *Они побывали в музее, чьи экспонаты насчитывают сотни лет.* (Экспонаты принадлежат музею.)

2. Союзный тип подчинения. В этих предложениях придаточная часть вводится союзами, такими как «*что*», «*когда*», «*где*», «*как*» и т.д. Здесь связь более свободная, и определяемое существительное нуждается в дополнительном пояснении, но без использования относительных местоимений. Например: *Я знаю место, где мы встретились.* (Придаточная часть начинается с союза «*где*» и уточняет, о каком месте идёт речь.); *Мы приехали в город, где родился мой дед.* (Придаточное уточняет место, связанное с рождением деда.); *Я вернулся в дом, куда уехал ещё в детстве.* (Придаточное указывает на направление перемещения.); *Они отправились в страну, откуда никто не возвращался.* (Придаточное уточняет исходную точку движения.); *Мы подошли к реке, откуда открывался прекрасный вид на горы.* (Придаточное указывает на исходную точку обзора.). Во всех этих примерах местоименные наречия «*где*», «*куда*», «*откуда*» передают пространственное значение и помогают уточнить местоположение или направление движения.

Сложноподчинённые предложения с определительной придаточной частью, которая относится к указательному или определительному местоимению в главной части обладают следующими характеристиками: 1. Местоимение в главной части конструктивно обязательно. 2. Придаточная часть конкретизирует это местоимение, раскрывая его содержание. Примеры:

Тот, кто много читает, знает больше. (Местоимение «*тот*» требует пояснения, а придаточная часть «*кто много читает*» конкретизирует его.); *Каждый, кто пришёл на встречу, получил подарок.* (Местоимение «*каждый*» нуждается в уточнении, а придаточная часть «*кто пришёл на встречу*» его раскрывает.); *Все, кто был на концерте, остались в восторге.* (Местоимение «*все*» требует разъяснения, а придаточная часть «*кто был на концерте*» выполняет эту функцию.); *Что мне особенно нравится, так это твой голос.* (Местоимение «*что*» раскрывается придаточной частью «*мне особенно нравится*».) Во всех этих примерах придаточная часть необходима для понимания главной, так как она конкретизирует смысл местоимения.

Если в сложноподчинённых предложениях с определительной придаточной частью местоимение в главной части опускается, то придаточная часть приобретает изъяснительное значение. Напр.: С местоимением (определяющее значение): *Тот, кто много читает, знает больше.* (Придаточная часть «*кто много читает*» раскрывает смысл местоимения «*тот*».)

Без местоимения (изъяснительное значение): *Кто много читает, знает больше.* (Теперь предложение имеет общий характер утверждения, придаточная часть становится изъяснительной.)

С местоимением (определяющее значение): *Я уверен в том, что он справится.* (Придаточная часть уточняет слово «*том*».)

Без местоимения (изъяснительное значение): *Я уверен, что он справится.* (Теперь придаточная часть выполняет изъяснительную функцию, уточняя смысл всего сказуемого «я уверен».)

С местоимением (определятельное значение): *Я видел тех, кто первым пришёл на помощь.* (Придаточная часть раскрывает местоимение «тех».)

Без местоимения (изъяснительное значение): *Я видел, кто первым пришёл на помощь.* (Теперь придаточная часть отвечает на вопрос «кого видел?», становясь изъяснительной.)

Таким образом, когда местоимение главной части опускается, придаточная часть теряет свою определятельную функцию и начинает выполнять изъяснительную, поясняя сказуемое главного предложения.

Определятельная придаточная часть, относящаяся к местоимению в главной, присоединяется к нему при помощи относительных (союзных) слов и союзов. В соответствии с этим различается два структурных типа – местоименно-соотносительный и местоименно-союзный соотносительный.

В сложноподчинённых предложениях с определятельной придаточной частью в качестве соотносительных слов в главной части часто используются определятельные (*все, каждый, всякий, любой*) и указательные (*тот, такой, таков*) местоимения: напр.: *Каждый, кто усердно трудится, добивается успеха.* (Придаточная часть «кто усердно трудится» раскрывает значение местоимения «каждый».); *Всякий, кто любит природу, должен беречь её.* (Придаточная часть конкретизирует местоимение «всякий».); *Любой, кто хочет задать вопрос, может поднять руку.* (Придаточная часть «кто хочет задать вопрос» поясняет местоимение «любой».); *Таков человек, который не боится трудностей.* (Придаточная часть уточняет слово «таков».)

Эти соотносительные местоимения выполняют важную роль в предложении: они указывают на необходимость дальнейшего пояснения в виде придаточной определятельной части, которая раскрывает их значение.

Придаточные определятельные, относящиеся к местоимениям *все, каждый, всякий, любой, тот*, устанавливают тождество между лицами или предметами. Они помогают уточнить, какие именно лица или предметы имеются в виду, устанавливая их идентичность. Напр.: *Все, кто присутствовал на собрании, согласились с решением.* (Придаточная часть «кто присутствовал на собрании» конкретизирует местоимение «все», тождество устанавливается между всеми участниками собрания.); *Каждый, кто сдавал этот экзамен, знает, как это сложно.* (Придаточная часть «кто сдавал этот экзамен» устанавливает тождество между всеми, кто имел такой опыт.); *Всякий, кто стремится к успеху, должен много работать.* (Придаточная часть «кто стремится к успеху» поясняет местоимение «всякий», устанавливая тождество между людьми с таким стремлением.)

Придаточные части устанавливают тождество между местоимением и конкретными лицами или предметами. Они отвечают на вопрос «какой?», «кто именно?», помогая точнее определить субъект или объект в главной части предложения.

Определятельные придаточные части в местоименно-соотносительном типе могут располагаться и после главной, и перед ней, в местоименно-союзном соотносительном типе – после главной.

Эта классификация помогает лучше понимать структуру сложноподчинённых предложений и их функции в языке, а также углубляет анализ текста, позволяя выявлять семантические отношения между элементами.

Библиография:

1. Бабайцева В.А., Максимов Л.Ю. Современный русский язык. Пунктуация. – М. – 1981. – 291 с.
2. Беловольская Л.А. Современный русский язык для студентов заочного отделения педагогических вузов. Учеб. пособие / Л.А.Беловольская. – Таганрог: ТГУ. – 2001. – 120 с.
3. Белошапкина В.А. и др. Современный русский язык. – М. – 1981. – 361 с.

4. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. – М. – 1959. – 264 с.
5. Грамматика современного русского литературного языка. – М. – 1970. – 504 с.
6. Прияткина А.Ф. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (Синтаксические связи и конструкции): Избранные труды. Владивосток: Изд-во Дальневосточ. ун-та. – 2007. – 390 с.
7. Руднев А.Г. Синтаксис современного русского языка. – М. – 1963. – 316 с.
8. Федоров А.К. К истории классификации сложноподчиненных и придаточных предложений / А.К. Федоров // Рус. яз. в шк. М. – 2002. – №5. – С. 8-16.

УДК 371.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКРАЙБИНГ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Казымова Т.М.

преподаватель кафедры Славянских языков и перевода
Бакинский славянский университет
г. Баку, Азербайджанская Республика
e-mail: tarana_kazimova@inbox.ru
orcid id: 0009-0008-7110-0363

Abstract. The article discusses the ways and methods of using scribing technology in teaching the language of a specialty, and gives an approximate setting of a lesson in the Russian language using scribing presentations. The main attention is paid to the problems of increasing the level of mastery of language material by visualizing the learning process, using visual methods of presenting educational material. The article emphasizes the undeniable role of the use of scribing as an educational resource in the learning process, since the transmitted educational information goes in parallel with the creation and presentation of drawings and paintings. This makes it possible to quickly, effectively and optimally convey educational information to students, which guarantees its rational memorization and increased student motivation. Technical and financial problems of using scribing in universities are also noted.

Keywords: scribing technology, scribing, innovative technologies, presentation, educational resource, visualization of learning, imaginative thinking, visual effect, multimedia, visual model.

Сегодня, в век инновационных компьютерных технологий, когда теория информации стала основополагающим составляющим общественной жизни, процесс рационализации и оптимизации учебного процесса привело не только к его информатизации, но и внедрению в процесс образования, наряду с традиционными средствами мультимедиа, более инновационных, отвечающих современным требованиям системы образования, компьютерно-коммуникационных ресурсов. Хотя имеющиеся стандарты системы образования дают сегодня широкие возможности выбора тех или иных методов и приёмов проведения занятий (как в школе, так и в вузе), новые требования заставляют педагогов и методистов ориентироваться на более инновационные образовательные ресурсы. Кроме того, идея рационализации учебного процесса по принципу «минимум затрат – максимум результат» вынуждает методистов и педагогов-исследователей разных стран искать все новые и новые технологии обучения языкам (имеется в виду обучению иностранным языкам, в том числе и русскому как неродному).

В этом отношении основное внимание исследователей уделяется визуализации процесса образования, которая в перспективе способна дать обучающимся не только успешное и рациональное усвоение иностранной связной речи, но и развить у них креативное и логическое мышление, умение быстро и оптимально принять решения и выполнять практические задачи. «Визуализация направлена на активизацию образовательной и

познавательной деятельности обучающихся, передачу учебного материала и распознавание объектов, повышение визуальной грамотности и культуры. Современная система образования находится в поиске инновационных методов обучения, способствующих визуализации образовательного процесса» [1, с. 154].

Идея визуализации учебного процесса, хотя не нова: еще с давних времен педагоги пытались более рационально использовать технологию визуализации в учебном процессе, пытаясь связать переданную языковую информацию в целостный образ об означающем и означаемом, о каком-либо предмете или явлении. Хотя в те времена визуализация технически не имела широких возможностей (доска, картины, схемы, в дальнейшем же – проектор и т.п.), но и тогда педагоги неоднократно отмечали огромный потенциал данной методики преподавания, в первую очередь, развитие у обучающихся образного, креативного и критического мышления, умение свободно думать.

А.Г. Рапуто пишет: «Под *визуализацией* понимается всякий способ обеспечения наблюдаемости реальности, а под результатом визуализации или визуальной моделью – любую зрительно воспринимаемую конструкцию, имитирующую сущность объекта познания» [4, с. 138]. Сегодня исследованию методов и способов внедрения идеи визуализации в процесс образования посвящены работы многих методистов и исследователей, среди которых можно отметить работы А.А. Вербицкой, Г.В. Лаврентьева, О.Г. Ларионовой, С. Блейк, С.Е. Игнатьева, Е.В. Васильевой, О.А. Покудова, Е.Н. Соколиной и мн. др. Во всех этих работах под визуализацией понимается «наглядная (образная / визуальная) репрезентация учебного (языкового) материала» и основная ее идея в образовательном процессе сводится к реализации учебно-познавательной деятельности с помощью визуального представления и / или демонстрации теоретического материала для удобного и успешного зрительного восприятия обучающимися. «Технология визуализации включает в себя визуальные способы представления учебной информации, методы передачи знания, психологические приемы использования визуального мышления» [1, с. 154].

Исходя из идеи визуализации учебного процесса, исследователи предлагают более инновационную, «обновлённую версию» идеи визуализации с применением новейших информационно-коммуникационных и компьютерных технологий – *скрайбинг-технологию*.

Слово «*скрайбинг*» происходит от английского «*scribe*» и означает «набрасывать эскизы или рисунки». Впервые был введен в демонстрационную практику английским художником Эндрю Парком как технология презентации специально для RSA-индустрии, занимающаяся рекламированием научно-теоретических исследований [см. более подробно: 1, с. 154-155]. Заметим, что в истории педагогической мысли отголоски скрайбинга наместились еще в середине XX века, когда украинский новатор-педагог и мыслитель В.Ф. Шаталов применил в процессе обучения «опорные схемы», а английский психолог-методист, теоретик принципов запоминания Тони Бьюзен предложил «интеллект-карты» («карты памяти»): оба теории предлагались как технологии кодирования / декодирования учебной информации в виде визуальных символов и образов (рисунки, схемы, таблицы, пиктограммы и т.п.). Изучив предшествующий опыт исследователей в этой области, американский педагог и методист П. Богуш стал первым человеком, кто пытался внедрить непосредственно технологию скрайбинга Э. Паркса в образовательный процесс. «П. Богуш первым догадался, что скрайбинг дает отличную возможность уйти от устаревшего девиза: “Читай параграф – отвечай на поставленный вопрос”» [3].

«Скрайбинг понимается как процесс создания визуального конспекта. С помощью скрайбинга сложные мысли можно донести в виде простых образов. Скрайбинг предполагает структурирование учебного материала, реализующее в процессе обсуждения заданной темы» [1, с. 154]. По мнению Ю.В. Сакулиной, «скрайбинг – это новейшая техника; речь выступающего иллюстрируется параллельно с созданием рисунков. Это может происходить фломастером на белой доске (или листе бумаги); с помощью других технических и информационных средств. Получается «эффект параллельного следования», при этом

графический ряд фиксируется на ключевых вопросах излагаемого материала [5, с. 174-175]. Стало быть, скрайбинг предусматривает технологию, способную результативно заменить традиционные, «скучные» изъяснения теоретического материала и оптимально усвоить языковую информацию в виде визуальных репрезентаций более рентабельно, чем другие виды визуальных и мультимедийных средств наглядности.

Не вникая в подробности различных определений данного понятия (так как эти определения даются исследователями с разных позиций и потому они представляют его семантизации с разных методологических подходов), заметим, что скрайбинг-технология является связующим звеном между языковым материалом и образами, актуализируя наиболее существенные элементы изучаемого теоретического материала. Такая подача языкового материала дает возможность обучающимся визуально представить себе изучаемый материал, более эффективно и прочно усвоить и запомнить пройденный материал, так как является графическим способом привлечения внимания обучающихся, представляя им дополнительную визуальную информацию о предмете или явлении. Применение в образовательном процессе данной технологии способно повысить языковые умения и навыки, дать обучающимся свободно выразить свои мысли на основе образного восприятия языкового материала. «Скрайбинг может быть использован при изучении новой темы, рефлексии, при проверке домашнего задания, как мозговой штурм» [3].

Наряду с такими известными преимуществами скрайбинг-технологии, как, а) продуктивность и результативность усвоения языкового материала; б) одновременное подача визуальной и аудиальной информации, которая обеспечивает синхронность восприятия материала; в) быстрое запоминание теоретического материала по базовым и стержневым образам-рисункам; г) возможность применения не только на уроках по гуманитарным, но и по техническим дисциплинам, исследователи также отмечают:

«- минимальные материальные вложения. Для реализации скрайбинга необходимы доска, лист бумаги и маркеры, стилус. Для создания скрайбинг-презентации может понадобиться лишь компьютер;

- развитие образного мышления. С использованием скрайбинга обучающиеся находят, анализируют, оценивают информацию и создают конечный результат» [1, с. 155];

«- возможность организации лекции в непосредственном интерактивном взаимодействии со студентами на протяжении всего занятия;

- скрайбинг можно использовать как отдельную технологию, так и в составе комбинированных форм проведения занятий» [5, с. 175].

Таким образом, можно заключить, что применение скрайбинг-технологии дает возможность преподавателю во время урока сформировать логически последовательную цепочку подачи языкового материала с помощью визуальной презентации, обеспечивая живое образное изложение теоретического материала, что гарантирует прочное его запоминание обучающимися. Подобная техника подачи материала способна развить у обучающихся креативное мышление и логическое воображение (при репрезентации различных схем и моделей и т.п.), иллюстрировать текстовый материал (при изучении литературных произведений или практические задания по художественным текстам) для эффективного усвоения.

По мнению И.В. Одарюк и др., «применение в учебной деятельности скрайбинг-технологии, которая обладает большим дидактическим потенциалом, заключается в возможности реализации следующих принципов обучения: наглядность, доступность, осознанность, эмоциональность» [2, с. 295]. Добавим, что, представляя языковой материал визуальным удобным и информационно рентабельным, данная учебно-познавательная техника обеспечивает продолжительное запоминание пройденного материала, благодаря структурно правильному оформлению визуального контента. Её можно применить и в школьной практике как визуализацию изучения объемных материалов (например, когда нужно выучить большие

стихотворения или пересказать основное содержание сказок), хотя наибольшие перспективы данная технология открывает для проектных и исследовательских работ широкого масштаба.

Для иллюстрации применения скрайбинг-технологии на уроках по изучению языка специальности (в нашем случае, русского языка) студентам можно предложить следующий план урока:

Тема урока: «Историзмы и архаизмы в русском языке».

Цель урока: познакомить обучающихся с понятиями «лексико-семантические группы слов», «устаревшие слова», «историзм», «архаизм»; умение отличать последние понятия друг от друга.

Задачи урока: с применением скрайбинг-технологии познакомить обучающихся с конкретными устаревшими словами, которые встречаются в системе современного русского языка, выявить их семантический облик на примере из произведений классической русской литературы, помочь обучающимся в работе с различными типами словарей.

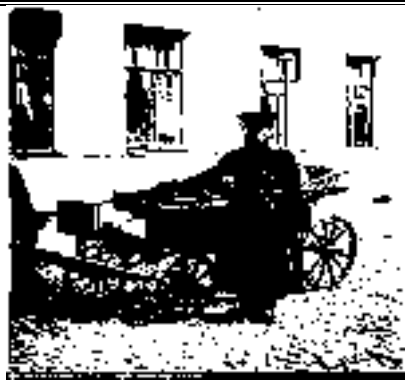
Для иллюстрации преподаватель выбирает следующие устаревшие слова, близкие по значению, но отличающиеся оттенками семантической тенеты: *ямщик, кучер, извозчик, возчик, возница, ванька, лихач* (заметим, что эти слова выбраны не случайно: для современного русского человека все эти понятия выражают одно значение «шофер кибитки или брички», хотя в старину каждое из слов имело конкретное различное значение).

Даются примеры употребления этих слов в произведениях русской классической литературы с одновременной подачей визуального материала – т.е. в сопровождении скрайбинга. Такая подача языкового материала выглядит примерно следующим образом: языковой материал объясняется с показом иллюстрации: преподаватель обычно сам рисует скрайб-образ передаваемой языковой информации с помощью фломастера или маркера; когда нет такой возможности то самым обычным приёмом считается передача скрайба с помощью проектора на стене или на платформе “Power Point”:



Кучер: обычно тот, кто водит своего хозяина (барышню / барина) на бричке своего хозяина (можно охарактеризовать как «личный шофер»).

Пример употребления: «У подъезда стояла пара английских лошадей в шорах, и похожий на англичанина кучер с бакенбардами до половины щек, в ливрее, с бичом и гордым видом сидел на козлах» (Л.Н. Толстой «Воскресение»).



Ямщик: в современном понятии можно охарактеризовать как «почтовый шофер».

Пример употребления: «Не успел я расплатиться со старым моим ямщиком, как Дуня возвратилась с самоваром» (А.С. Пушкин «Станционный смотритель»).

Заметим, что эти примеры употребления устаревших слов также можно дать большим шрифтом на экране, что даст возможность преподавателю мотивировать обучающихся и вызвать у них огромный интерес к занятиям.



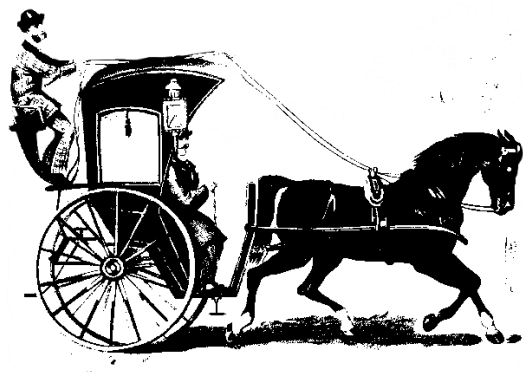
Ванька: обычно бедный извозчик из крестьянской семьи с плохой лошадей и упряжкой (обычно это были сельские люди, которые приезжали в город за заработками).

Пример употребления: «Около ресторана извозчики дороги, – думал Котлов, – нужно отойти немного... Там дальше дешевле.... Около Кремля он нанял ночного ваньку» (А.П. Чехов «Ванька»).



Извозчик: в современном понимании водитель общественного транспорта или таксист.

Пример употребления: «Для этого он нанял извозчика и велел себя везти мимо всех дворцов и соборов» (А.Ф. Писемский «Тысяча душ»).



Лихач: в современном понимании водитель хорошей, дорогой брички с модным, богатым клиентом-хозяином.

Пример употребления: «В это время к квартире Анны Михайловны шибко подкатил на лихаче молодой белокурый барин, с туго завитыми кудрями и самой испитой, ничего не выражающей физиономией» (Н.С. Лесков «Обойдённые»).

Затем преподаватель дает задания, которые обучающиеся выполняют во время урока. Для домашнего задания, кроме упражнений по учебнику, можно предложить следующее: выписать словарную статью одного историзма и одного архаизма из различных словарей русского языка.

Как видим, применение скрайбинг-презентации дает возможность по-иному подойти к объяснению учебного языкового материала, делает процесс урока наиболее интересным и эффективным в силу эмоционально-визуального воздействия на обучающихся, что является основной функцией скрайбинг-технологий. В результате такой подачи информации, когда вербальные и визуальные сигналы воздействия поступают одновременно учебный материал усваивается легко, запоминается прочно и обучающиеся смогут в дальнейшем быстро и легко восстанавливать пройденный материал в памяти. Ведь мозг человека быстро и эффективно усваивает информацию скорее всего в картинках и образах, нежели в словах, человек словно «мыслит картинками» и потому визуальная подача материала более рациональна в этом отношении. Добавим, что скрайбинг можно применить в различных целевых направлениях, исходя из тематики урока и предметной дисциплины, в связи с чем и типы скрайбинга станут различными (символические, картинные, обобщенно-визуальные, схематические, видео-скрайбы и т.п.) [см.: 5, с. 175].

Скрайбинг-технология дает возможность преобразовать сложные, трудно различаемые и трудно запоминающиеся слова и выражения в простейшие символы, что, с точки зрения теории информации, является эффективным способом передачи информации к адресатам. Поэтому

существенной стороной скрайбинга является именно то, что данная визуальная технология действует на все человеческие точки получения информации одновременно, приводя в движение зрительно-слуховые сигналы и сигналы воображения и восприятия одновременно, благодаря чему сложная учебная информация передается простыми, легко воспринимаемыми сигналами воздействия.

Таким образом, можно заключить, что скрайбинг-технология – это своего рода универсальный графико-визуальный метод обучения, основной целью которой является мотивация обучающихся и привлечение внимания всей аудитории с помощью элементарной иллюстрированной информации. Данная технология, превращая языковую информацию в графические и образные символы и рисунки, раскрывают суть и внутреннюю природу передаваемой информации, «обрисовывает слова в рисунки», подчеркивают ключевые и существенные контенты изучаемого материала, тем самым обеспечивая успешность, эффективность и рациональность обучения.

Добавим, что скрайбинг-технология развивается сегодня очень быстро: кроме указанных нами типов передачи скрайбинга (с помощью маркеров и презентаций на платформе “Power Point” и т.п.), появились более инновационные ее виды, такие как видео-скрайбинги на онлайн-платформах. Так, сегодня педагогам представляется возможность создавать свои скрайбинг-уроки одновременно в сопровождении с аудитивным рядом на платформе “PowToon” (британская платформа для создания аниме-презентаций и аудиовизуальных видеороликов на основе предлагаемых заранее различных шаблонов и готовых маркеров), т.е. педагоги имеют возможность добавлять в свои скрайбы звукозаписи, мелодии, а также свои собственные выступления и создавать видеоролики-уроки. Появились также другие скрайбинг-платформы, как “CoolText”, “Sparkol VideoScribe”, “Zillion.net” и др., которые также дают широкую возможность представления урока на основе скрайбинг-технологий (например, см. ссылки готовых скрайбинг-уроков: <https://www.youtube.com/watch?v=BDYZKTmg55A>, http://prezi.com/bwkp8mobwbzp/?utm_campaign=share&utm_medium=copy и др.).

Библиография:

1. Кутепова А.А. и др. Скрайбинг как технология визуализации образовательного процесса / А.А. Кутепова, Ж.В. Смирнова, В.Ш. Комлева, А.А. Стряпихина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 3 (36). – С. 153-156.
2. Одарюк И.В., Гампарцумов А.С. Скрайбинг как инновационная технология в обучении устной иноязычной речи студентов инженерных специальностей // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, – № 1. – С. 293-297.
3. Попова Е.С. Скрайбинг как инновационная образовательная технология в условиях реализации ФГОС. [Электронный ресурс]: URL: <https://zavuch.su/publication/347579>. (Дата обращения: 11.10.2024).
4. Рапуто А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №5. – С. 138-141.
5. Сакулина Ю.В. Возможности использования скрайбинг-технологии для повышения уровня усвоения теоретического материала // Проблемы современного образования. – 2020. – № 4. – С. 172-180.

УДК 801.8

ОБ ОБРАЗНОЙ ОСНОВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Фарзалиева Усния Гусейнали гызы

преподаватель

Бакинский славянский университет

г. Баку, Азербайджанская Республика

e-mail: farzaliyeva75@gmail.com

orcid id: 0009-0003-2514-5302

Abstract. This article examines various types of phraseological units, considering their figurative bases as the most important element of understanding and using these units in the language. It analyzes how phraseological units are built on the basis of metaphorical images and how these images relate to reality; vivid examples are given that allow us to understand how certain cultural characteristics and everyday realities are reflected in the language through phraseological units. From the point of view of the cultural context, the role of cultural and historical aspects in the formation of phraseological units is highlighted, which allows us to see how national traditions, customs and lifestyles influence the creation of stable expressions. Practical examples of phraseological units that are actively used in modern speech are given. This allows the reader not only to understand how phraseological units are constructed, but also to see how they function in the language.

Keywords: Phraseologism, phraseologicalization, figurative basis, metaphoric image, cultural context, historical aspect, cultural realities, euphemism, comparative phraseology, equivalent phraseological units

Фразеологизмы играют важную роль в языке, придавая речи **яркость, выразительность и эмоциональность**. Благодаря образности они помогают **глубже передать смысл, чувства и оттенки настроения**. Образность фразеологизмов создается совмещением двух явлений, из которых одно становится основанием, а второе с ним сравнивается. Образная основа фразеологизмов обычно хорошо осознается при сопоставлении свободного сочетания и фразеологизма. Так, называя *огонь красным петухом* во фразеологизме *пустить красного петуха*, мы, во-первых, имеем в виду *огонь*. Совмещение этих двух явлений и создает образность [2].

В русском языке представлена фразеосемантическая парадигма с компонентом *каша*, в которую входят фразеологизмы *каша в голове*, *каша во рту*, *каша заваривается*, *дать березовой каше*, *каши не сварить*, *каши просят*, *мало каши ел*, *расхлебывать кашу*, *заварить кашу* и некоторые другие.

Компонент *каша* в составе этих фразеологизмов актуализирует различные особенности культурной реалии и соответствующих культурных ситуаций. Так, фразеологизмы *каша в голове* и *каша во рту* актуализируют такую особенность культурной реалии, как «месиво». Если «месиво» во рту, то ничего невозможно понять из того, что говорит человек. Если «месиво» в голове, то человек имеет сумбур мыслей, не позволяющий окружающим понять его.

Фразеологизм «*каши не сварить*» (с кем-либо) действительно ценен тем, что отражает как образную, так и культурную традицию. Он обозначает невозможность договориться, прийти к согласию или наладить совместное дело.

Образная основа выражения строится на важности каши как основного блюда в русской кухне. Приготовление каши – символ объединяющего действия, требующего согласованности и взаимодействия. Если «*каши не сварить*», значит, невозможны ни сотрудничество, ни доверительные отношения.

Таким образом, фразеологизм не только передаёт идею разобщённости, но и подчёркивает обычность (поскольку каша – привычное блюдо), необходимость (как элемент повседневной жизни) и более широкую культурную картину – традицию совместных трапез, подразумевающих согласие и сотрудничество.

Во фразеологизме «*каша заваривается*» акцент смещён не на сам продукт (кашу как еду), а на процесс её варки как символ чего-то сложного, запутанного и трудноразрешимого [5].

Этот фразеологизм ассоциативно связывает обыденное действие – варку густой, вязкой массы – с развитием негативных процессов, которые, подобно кипящей каше, становятся всё более неконтролируемыми. Поэтому выражение никогда не употребляется в отношении чего-то положительного: нельзя сказать, что «*каша заваривается*» в значении «*начинается что-то хорошее*».

Таким образом, семантическая структура этого фразеологизма подчёркивает:

1. *Символичность самого процесса варки* – как метафору нарастающего беспорядка.
2. *Отрицательную коннотацию* – он употребляется только в контексте неприятностей, проблем, конфликтов.

3. *Ассоциативную связь с культурной традицией* – где варка каши, хотя и привычный процесс, в переносном смысле обозначает начало чего-то неприятного и трудноразрешимого.

Фразеологизмы «*заварить кашу*» и «*расхлебывать кашу*» связаны смысловой противоположностью: первый обозначает создание сложной, запутанной ситуации, а второй – необходимость разбираться с её последствиями. Однако они не являются строгими антонимами, поскольку могут рассматриваться как последовательные этапы одного процесса.

Что касается слова «*каша*», то оно в данных выражениях несёт не только негативный, но и образный смысл – как символ беспорядка, путаницы, сложной ситуации, требующей усилий для её разрешения. В русском языке слово «каша» может иметь и положительное значение (например, в выражении «*кашу маслом не испортишь*»), поэтому нельзя говорить, что оно всегда символизирует только отрицательный факт.

Фразеологизм «*мало каши ел*» действительно основан на обобщённом значении каши как **пищи вообще**, символизирующей *силу и выносливость*. В традиционной культуре каша была основным питательным блюдом, особенно для детей, поэтому выражение предполагает, что человек *недостаточно окреп, чтобы выполнять работу хорошо*.

Однако семантика этого фразеологизма немного сложнее:

1. *Он не столько о плохой работе, сколько о недостаточной физической силе или слабости*. Например, так могут сказать о человеке, который не справляется с тяжёлой задачей или выглядит хрупким.

2. *Он действительно служит эвфемизмом*, поскольку мягко намекает не на некомпетентность, а на нехватку энергии, опыта или сил. Это делает фразу менее оскорбительной.

3. *Коннотация может быть как нейтральной, так и шутиливой*, в отличие от выражений с явно негативной окраской, таких как «руки не из того места растут».

Таким образом, «*мало каши ел*» – не просто метафора про питание, а образное выражение, связанное с представлениями о физической крепости и трудоспособности.

Фразеологизм «*дать берёзовой каши*» действительно имеет отрицательное значение и основан на *метафорическом переосмыслении*.

Здесь слово «каша» вовсе не связано с едой, а представляет собой *эвфемизм для наказания, порки*. «Берёзовая каша» – это удары розгами (берёзовыми прутьями), что делает выражение *ироничным и саркастическим*.

Вы верно отмечаете, что важным механизмом образования этого фразеологизма является «*антонимическое выпячивание дара*» – то есть создаётся иллюзия, что речь идёт о чём-то хорошем (о даре), но на самом деле он *имеет негативный смысл*. Это сближает выражение с

фразеологизмом «*дать прикурить*», который также внешне звучит как положительное действие, но в действительности означает *жесткое наказание или разнос*.

Таким образом, ключевые особенности фразеологизма «*дать берёзовой каши*»:

1. *Ирония и эвфемизм* – скрытое обозначение наказания через метафору «каши».
2. *Антонимическое переосмысление «дара»* – звучит как благодеяние, но означает негативное воздействие.
3. *Связь с культурной традицией* – розги и порка в прошлом были распространённым методом наказания.

Этот механизм в русском языке встречается и в других выражениях, например: «*дать на орехи*» (наказать, отругать); «*угостить тумаков*» (побить); «*подсластить пилюлю*» (смягчить неприятность, но всё же её оставить).

Фразеологизм «*просить каши*» действительно занимает **особое место** среди выражений с компонентом «каша». В отличие от других фразеологизмов, где «каша» символизирует питание, силу или беспорядок, здесь она ассоциируется с *потребностью в восстановлении, ремонте*.

Семантические особенности:

1. *Каша как символ еды в широком смысле* – обувь как бы «голодна» и «просит» пищи, то есть нуждается в починке.
2. *Метафорическое переосмысление* – «просящая» обувь сравнивается с открытым ртом, поскольку разорванный носок или подошва напоминает *раскрытый рот, выпрашивающий еду*.
3. *Связь с повседневным опытом* – поношенная, изношенная обувь требует внимания и «питания» (починки, обновления), как человек требует еды.

Таким образом, основой фразеологизации в данном случае становится *зрительная ассоциация* между износом обуви (дыркой, открытым носком) и образом рта, просящего еду. Это отличает выражение «*просить каши*» от других фразеологизмов с компонентом «каша», которые опираются на *культурные и бытовые традиции*. [5].

Фразеологизм «*Мамеево нашествие*» действительно ярко иллюстрирует, как исторические события и фигуры могут трансформироваться в культуру и язык. Имя Мамаево стало символом разорения и разрушения, несмотря на то, что он не был единственным, кто совершал набеги на русские земли. Интересно, что его имя вспоминается, возможно, из-за сильного эмоционального отклика и исторической значимости тех событий, которые оставили заметный след в сознании народа.

Сравнительный оборот «*как Мамай прошёл*» подчеркивает не только физическое, но и эмоциональное воздействие, которое оставили за собой такие нашествия. Это подчеркивает, как язык и фразеология интегрируют исторические факты, создавая символические образы, которые начинают жить своей собственной жизнью [5].

Такие фразеологизмы помогают сохранить память об исторических событиях и личностях, формируя культурную идентичность народа. Интересно наблюдать, как именно поведенческие аспекты и представления о персонажах становятся основой для устойчивых языковых единиц, а не самих событий, что, в свою очередь, может говорить о том, как именно общество воспринимает и интерпретирует историю.

Фразеологизм «*Варфоломеевская ночь*» также просто не может быть понят без историко-культурной справки. Варфоломеевская ночь – это историческое событие, произошедшее в Париже в ночь с 23 на 24 августа 1572 года, когда католики устроили массовую резню гугенотов (протестантов) в ходе религиозных войн во Франции. Хотя событие произошло более 400 лет назад, его влияние на культуру и литературу остается значительным.

Фразеологизм «*Варфоломеевская ночь*» стал символом насилия и жестокости, олицетворяя предательство и безжалостные расправы, которые совершаются в разгар политических и религиозных конфликтов. Ассоциация с романами Александра Дюма подчеркивает, как литература помогает сохранить память о таких событиях и придает им

эмоциональную окраску. В его произведениях, как, например, в «*Семь мушкетёров*», затрагиваются темы дружбы, предательства и социальных конфликтов, что позволяет читателям глубже понять исторический контекст.

Таким образом, *Варфоломеевская ночь* стала не только историческим событием, но и мощным символом, используемым для описания произвола и насилия, что делает этот фразеологизм актуальным и в современных дискуссиях о морали и праве.

В русском языке существует фразеологизм «*бесструнная балалайка*», который относится к категории метафорических выражений. Это выражение употребляется в значении «*очень болтливый человек*», подразумевая, что такой человек говорит без умолку, как бы «пустой», как балалайка без струн – инструмент, лишённый того, что делает его полноценным.

Семантические особенности:

1. *Метафорическая основа* – балалайка, будучи музыкальным инструментом с характерным звуком, в контексте фразеологизма изображается как пустой, лишённый звуковых струн, что символизирует *бесполезную болтовню*.

2. *Инструментальная ассоциация* – балалайка, являясь традиционным русским инструментом, в сочетании с отрицанием струн как бы «деформируется» в фигуру, не способную полноценно звучать, так же как и человек, много говорящий, но без содержания.

3. *Отрицательная коннотация* – фразеологизм имеет явно негативный оттенок, обозначая болтливость, которая воспринимается как нечто ненужное или бесполезное.

Таким образом, «*бесструнная балалайка*» является ярким примером фразеологизма, в котором музыкальный инструмент используется как метафора для описания чьего-то поведения.

Схема переосмысления культурной реалии носит поверхностный характер, она очевидна. *Балалайка* – это русский, народный музыкальный инструмент, широко распространенный в русском быту, особенно в древности. Игра на балалайке в силу ее особенностей, как правило, бывает быстрой. Поэтому уже сама балалайка и вся культурно-историческая ситуация ассоциируется с быстротой. Компонент *бесструнная* в семантической структуре фразеологизма призван интенсифицировать выражаемое значение. Привносимое им значение оказывается очень существенным. На этимологическом уровне компонент *бесструнная* подчеркивает, что балалайка настолько хороша, настолько хорошо играет, что ей даже струны не нужны. На уровне актуальной семантики значение, привносимое этим компонентом, придает следующий смысл выражению: «*человек настолько болтлив, что ему никаких дополнительных стимулов для говорения, пустословия не нужно*».

Фразеологизм *рыцарь печального образа* сегодня является мало употребительным, однако он однозначно соотносится со знаменитым романом Сервантеса «Дон Кихот». Семантическая структура фразеологизма является прозрачной, но только с точки зрения контекста культуры: «*рыцарь*» символизирует высокие идеалы и романтику, а «*печальный образ*» – ностальгию и трагизм его стремлений. Фразеологизм ассоциируется не с каким-то отдельным фрагментом романа, а с содержанием романа целиком, однако механизм такой мотивации включается только для тех носителей языка, которые знакомы даже не с романом, а с совокупностью культурологической информации, связанной в сознании говорящего коллектива с этим романом.

Следует также отметить, что нарицательное слово *рыцарь* в семантической структуре фразеологизма является символическим заменителем имени героя романа, т.е. Дон Кихота.

Такие фразеологизмы, как *открывать Америку* и *рыцарь печального образа также ориентированы* на знание контекста культуры. В семантической структуре первого фразеологизма зафиксирован всемирно-исторический факт открытия нового материка, что символизировало собой вообще всякие открытия. Здесь самодостаточным является глагольный компонент, культурологическим компонентом выступает *Америка*.

В русской фразеологии существуют и другие единицы с именами библейских персонажей. Например, существуют фразеологизмы *в костюме Адама, в костюме Евы, от Адама, Мафусаилов век, Аредовы веки прожить* и т.д.

Первые два фразеологизма имеют комический оттенок, создаваемый компонентом *костюм*. Вообще библейские фразеологизмы, как правило, бывают лишены комического оттенка, они характеризуются возвышенностью стиля и торжественностью. Фразеологизмы *в костюме Адама* и *в костюме Евы* на самом деле библейскими не являются, библейскими являются имена *Адам* и *Ева*. Сами фразеологизмы образованы на русской почве и к Библии никакого отношения не имеют. Однако эти фразеологизмы ассоциируются с Библией и сюжетом о начальном состоянии этих людей до изгнания из рая.

Фразеологизм *от Адама* носит общеупотребительный характер и означает «с глубокой древности». Два последних фразеологизма означают «очень длинная жизнь» и «очень длинную жизнь прожить» [1].

Идентичный коммуникативный механизм срабатывает и в случае таких фразеологизмов, как *казанская сирота*. Даже малейшая информация историко-культурологического характера значительно усиливает экспрессию высказывания. Картина, описанная в этимологической справке из ФСРЯ, максимально оживляет коммуникативную ситуацию и вызывает смех, который во много раз увеличивает ценность употребления этого фразеологизма как языкового средства [2].

В ФСРЯ значение этого фразеологизма определяется следующим образом: «*Казанская (казанский) сирота*. Человек, прикидывающийся несчастным, обиженным, беспомощным и т.п., чтобы разжалобить кого-либо». [5, 425]. ФСРЯ дает и этимологическую справку: «Первонач. О татарских мирзах (князьях), старавшихся после покорения Казанского царства русскими (во времена Ивана Грозного), получить от русских царей всевозможные поблажки, жалуясь на свою горькую участь» [85, 426].

Таким образом, в этом случае уже не культурная, а историческая ситуация мотивирует значение фразеологизма. Следует также отметить, что значение образной основы и особенно знание этого историко-культурного фрагмента значительно усиливает экспрессию фразеологизма. В обычной ситуации употребления этого фразеологизма он может лишь вызвать улыбку, поскольку сам компонент *сирота* по отношению к взрослому человеку или даже ребенку, но который только притворяется беспомощным, вызывает улыбку. Этот комический эффект усиливается компонентом *казанский*, потому что незнание исторической информации вызывает недоумение. Ведь само по себе слово *сирота*, произнесенное в ироническом смысле по отношению к человеку, прикидывающемуся беспомощным, но на самом деле таким не являющемуся, вызывает смех. Определение *казанский* представляется как пустое. Например, больший эффект может произвести определение *бакинский* или *московский* при слове *сирота*, если определение значимо, т.е. человек, называемый этим словом, родом из Баку или из Москвы. В семантической структуре фразеологизма компонент *казанский* не несет такой нагрузки, т.е. он не определяет человека (сироту) по месту происхождения.

Все перечисленные факторы обуславливают употребление фразеологизма *казанская сирота* в качестве формального, немотивированного знака. Повторяем еще раз, мотивация присутствует на уровне компонента *сирота*, на уровне определения – она отсутствует. Именно в этой ситуации культурологическая информация значительно усиливает экспрессию. Фразеологизм становится мотивированным и максимально экспрессивным.

Вообще нужно отметить, что мотивация значения фразеологизма значительно усиливает экспрессивность его содержания. Образная основа в любой коммуникативной ситуации создает особый прагматический эффект, так как ситуация речи начинается соотносится с исходной для фразеологизации ситуацией.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: все компоненты культуры русского народа находят совершенно ясное и недвусмысленное выражение в национальной

фразеологии. Но суть от этого не меняется, в языке существуют эквивалентные фразеологизмы.

Стертость образной основы приводит к ослаблению экспрессивного напряжения в семантике фразеологизма. В этом случае он выступает как совершенно условный языковой знак. Однако даже в подобных случаях отдельные культурологические ассоциации способствуют экспрессии и прагматическому эффекту высказывания. Независимо от наличия или отсутствия яркой образной основы культурологические фразеологизмы служат сигналами к раскрытию особого культурного пространства, в конечном счете объясняющего нам особенности национального характера того народа, который на этом языке говорит.

Библиография:

1. Мамедли А.М. Библейская фразеология в русском языке: проблема фоновой информации и герменевтический анализ новозаветных текстов. – Проблемы системной организации языка. – Баку. – 1998. – С.33-36.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия. – 2001. – 204 с.
3. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. – Л.: Наука. – 1977. – 283 с.
4. Тагиев М.Т. Глагольная фразеология современного русского языка. – Баку: Маариф. –1966. – 251 с.
5. Фразеологический словарь русского языка/под ред. А.И. Молоткова. М.: Русский язык. – 1986. – 543 с.

УДК 81.42.1

К ВОПРОСУ ОБ ОДНОСОСТАВНЫХ НОМИНАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ЯЗЫКОВОЙ НОМИНАЦИИ И НОМИНАТИВНОЙ (ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОЙ) КОНЦЕПЦИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Халыгова Илаха Расим гызы

преподаватель

Бакинский славянский университет

Азербайджанская Республика, г. Баку

e-mail: ilahequliyeva2021@gmail.com

orcid id: 0009-0006-1447-8605

Abstract. The recognition of the defining role of the naming's feature of an event in ONS is questioned by the very logic of the nomination theory. In other words, if all sentences in their deep semantics are units of "naming, event", then it will probably not be entirely logical to consider this feature as defining, constitutive for ONS. Consequently, we should look for other specific features or a complex of these features that in unity can be differentiating for ONS, and for all their varieties.

Keywords: the one-member sentences, nomination, varieties of language, the speech act, language units, predicativity.

Номинативные предложения (ОНП) – это односоставные предложения, которые выражают наличие, существование предмета или явления в действительности. Их основная функция – не сообщение о действии или состоянии, а констатация факта существования чего-либо. С точки зрения семантики, такие предложения действительно акцентируют внимание на бытии, наличии предметов или явлений, а не на их характеристиках или действиях. Определение номинативных предложений с точки зрения того, что они якобы прежде всего называют ситуацию (в пределах лишь смысла существования), а не сообщают о них, стало общим местом в описании ОНП. Считается, что во всех типах ОНП – собственно бытийных,

указательных, оценочно-бытийных и т.п. – семантическую основу предложения составляет значение бытия, наличия каких-то предметов или явлений действительности.

Мы, конечно, далеки от мысли игнорировать исторически сложившиеся мнения вокруг номинативных предложений. Однако понимаем, что противопоставление номинативных языковых единиц и коммуникативных единиц (категорий номинативности и коммуникативности) не отвечает требованиям современных лингвистических учений о предложении. Традиционно считалось, что предложение как коммуникативная единица языка (единица сообщения) отличается от всех допредложенческих единиц языка тем, что оно обладает предикативностью, что номинативные единицы (слово, словосочетание) лишены этого определяющего для предложения свойством.

Признание такого противопоставления облегчало квалификацию семантико-функционального назначения языковых единиц, служило своего рода точкой отсчета.

Односоставные номинативные предложения представляют собой особый тип предложений, в которых отсутствует глагольный компонент, а основная смысловая нагрузка ложится на именную часть. Эти предложения широко исследуются в рамках теории языковой номинации и ономаσιологической концепции предложения. Рассмотрим их особенности и связь с указанными теориями.

1. Односоставные номинативные предложения: основные характеристики

Односоставные номинативные предложения состоят из одного главного члена – подлежащего, выраженного именем существительным или местоимением в именительном падеже. Они используются для называния, обозначения предметов, явлений или состояний, существующих в реальности или в сознании говорящего. Примеры: *Ночь. Тишина. Весна.*

Такие предложения часто используются в художественной литературе для создания выразительности, лаконичности и эмоционального воздействия.

2. Теория языковой номинации

Теория языковой номинации изучает процессы наименования предметов, явлений и понятий в языке. В рамках этой теории односоставные номинативные предложения рассматриваются как способ языковой фиксации объектов действительности. Они выполняют номинативную функцию, то есть называют предметы или явления, выделяя их из окружающего мира.

Особенность номинативных предложений заключается в том, что они не просто называют объект, но и актуализируют его в сознании слушающего или читающего. Например, предложение «*Зима.*» не только называет время года, но и вызывает ассоциации с холодом, снегом, праздниками и т.д.

3. Ономаσιологическая концепция предложения

Ономаσιологический подход к изучению предложения акцентирует внимание на том, как языковые единицы отражают действительность. В рамках этой концепции предложение рассматривается как способ выражения мысли, направленный от содержания к форме. Односоставные номинативные предложения в этом контексте представляют собой минимальную форму выражения мысли, где основное внимание уделяется объекту номинации.

Ономаσιологический анализ позволяет выделить следующие аспекты номинативных предложений:

Референция – связь между языковым выражением и объектом реальности. Например, предложение «*Луна.*» отсылает к конкретному небесному телу.

Актуализация – включение объекта в контекст речи, что делает его значимым для коммуникации.

Экспрессивность – способность номинативных предложений передавать эмоции и оценки.

4. Функции односоставных номинативных предложений

В свете теории языковой номинации и ономаσιологической концепции можно выделить следующие функции номинативных предложений:

Номинативная – называние объекта или явления.

Экспрессивная – передача эмоционального состояния или оценки.

Изобразительная – создание яркого образа в сознании читателя или слушателя.

Контекстуальная – актуализация объекта в конкретной ситуации общения.

5. Примеры анализа

Рассмотрим предложение «*Рассвет.*»:

С точки зрения теории номинации, оно называет явление природы.

В ономазиологическом аспекте оно актуализирует образ рассвета, вызывая ассоциации с началом нового дня, светом, надеждой.

В художественном тексте такое предложение может выполнять экспрессивную функцию, передавая настроение или эмоцию.

Таким образом, односоставные номинативные предложения занимают важное место в системе языка, выполняя номинативную, экспрессивную и изобразительную функции. Их изучение в рамках теории языковой номинации и ономазиологической концепции позволяет глубже понять механизмы языковой репрезентации действительности и роль минимальных языковых единиц в передаче смысла.

Современные теории языковой номинации и особенно номинативной теории предложения заставляют думать о языковой сущности предикативных единиц несколько по-другому. Эти теории исходят из того, что *«в любом случае акт номинации представляет собой речемыслительный акт, в протекании которого не может быть исключено промежуточное звено: когнитивное, отражательное, концептуально-логическое или образное, но деятельностьное, т.е. свидетельствующее о включенности подлежащего наречению объекта... в деятельность и жизнь человека»* – пишет Е.С.Кубрякова [9, с.37].

Таким образом, в деятельностьный акт номинации вовлекаются все языковые единицы всех уровней: «В современном своем облике ономазиология (применительно к предложению употребляется обозначение «ономатология» – И.Х.) мыслится как объединяющая единицы номинации со всех уровней строения языка, и... она включает единицы номинации любой структурной простоты или, напротив, сложности, любой протяженности, любого генезиса», – заключает автор [9, с.37-38]. И в общую теорию номинацию включаются две сущности – лексикология с ее возможностями трактовки наименования отдельных элементов опыта человека и синтаксис – с его потенциями представления способов обозначения целостных событий [9, с.39].

О.И.Москальская выражается более категорично, полагая, что предложение является номинацией особого рода, его денотатом является не предмет, а целая ситуация, факт в их пространственно-временном протекании с точки зрения говорящего [10, с.9]. Исходя из такой постановки вопроса, Г.В.Колшанский рекомендует положить в основу семантического анализа любого высказывания, при определении его «действительного смысла», номинативную сущность языка [8, с.129]. Автор утверждает, что «все формы языковой фиксации какого-либо факта или явления мира могут быть квалифицированы как явление номинации» и поэтому выделяет три разновидности номинации – лексическую (через слово и словосочетание), пропозитивную (через предложение) и дискурсивную (через текст) [8, с.121].

Таким образом, признание определяющей роли признака наименования события в ОНП ставится под сомнение самой логикой теории номинации. Иначе говоря, если все предложения в глубинной своей семантике являются единицами «наречения, события», то считать этот признак для ОНП определяющим, конститутивным, видимо, уже будет не совсем логичным. Следовательно, следует искать иные специфические признаки или комплекс этих признаков, которые в единстве могут быть дифференцирующим для ОНП, для всех их разновидностей.

Это тем более необходимо, когда мы знаем об объективности и реальности встречаемых тенденций в языке, которые взаимно дополняют наши представления о формировании языковой номинации. Так, всем известен процесс лексикализации предикативных единиц, т.е. процесс, связанный с превращением предложенческих структур в слова-лексемы. Например, фамилии типа «Нагни беда» (нагни беду), имя Богдан, фразеологизмы «В ногах правды нет»

(садись), скопидом; того и гляди; (ударить) чем ни попало, по народному календарю (месяцеслову) некоторые дни называются, например, 18 февраля – *Сибиби рога с зимы*, 20-ое марта – *помутни воды*, 18 января – *Афанасия береги нос*, 4 марта – *Герасим грачей пригнал* (грачевник) и т.п.

Последний пример хорошая иллюстрация встречных превращений: то предложением «Герасим грачей пригнал», то словом «грачевник» обозначается одно и то же явление, время.

О принципиальной возможности лексикализации предикативных единиц можно говорить и сегодня, когда в публицистике или в языке художественных произведений встречаются окказиональные (случайные) факты лексикализации предложений-высказываний:

Она была так хороша, так мила, знаете, большие глаза и немного костлявые руки, – что я как-то до сих пор остался ей верен. От стихов она требовала только ямщик не гони лошадейности, обожала играть в покер, а погибла от сыпного тифа... (В.Набоков. Дар. гл. I); Ср.: Ямщик, не гони лошадей (название народной песни).

В обоих случаях лексико-грамматических превращений, когда предикативная единица превращается в слово и когда слово превращается в предложение (см. в предыдущем тексте «большие глаза; костлявые руки»), мы должны исходить из грамматического характера бытийности, экзистенциальности, которое, как считает А.М.Пешковский, заложено в комплексе значений именительного падежа существительного, т.е. существительное «*само уже, своим именительным падежом обозначает существование*» [11, с.174].

Итак, тенденции отмеченного рода лексико-грамматических «превращений» нельзя считать, на наш взгляд, случайностью в языке. Более того, эти тенденции на современном этапе развития языка-речи воспринимаются вполне закономерными [13, с.74-94]. Это еще раз поддерживает мысль о том, что ОНП обладают особой языковой реальностью, что они представляют не какие-то варианты двусоставных глагольных предложений, а являются самостоятельным типом синтаксических единиц односоставной структуры. ОНП, следовательно, представляют особый разряд предложений, которые сочетают свойства общетеоретической категории номинации (ономатологической теории предложения вообще) и конкретной номинации бытийности. Последнее выражается в сущности и форме именительного падежа существительного, предикативность которого поддерживается особой интонацией и жестами.

Учет подобного взаимодействия, столкновения двух сущностных и семантических начал будет для дальнейшего системного анализа одним из исходных положений.

Библиография:

1. Атакишиева, И.Р. Некоторые теоретические положения, связанные с определением места номинативных предложений в общей системе односоставных конструкций // – Киев: Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету Філологія педагогіка списхологія. – 2019. Вып. 38, – с. 149-154.
2. Безяева, М.Г. О номинативной мотивированности коммуникативных значений // – Москва: Вестник МГУ, – 2005. № 4, – с.9-38.
3. Гамидов, И.Г. Философские основания номинативности предложения // – Баку: Ученые записки Бакинского славянского университета, – 2004. №1, – с.4-11.
4. Гамидов, И.Г. К вопросу о фразеологизации синтаксической позиции в односоставных предложениях / И.Гамидов, А.Фарзалиева // – Баку: Тагиевские чтения. – 2002.– с.31-34.
5. Гамидов, И.Г. К теоретическим основаниям классификации односоставных предложений / И.Г.Гамидов, А.В. Фарзалиева // – Баку: Ученые записки Бакинского славянского университета, – 2014. №1, –с.24-32.
6. Гулиева, И.Р. Типологическая характеристика и классификация односоставных номинативных предложений // – Москва: Филологические науки в МГИМО. – 2020. №1(21), – с. 99-105.
7. Гулиева, И.Р. Односоставные номинативные предложения – констативы с аффектным значением // Культурология, искусствоведение и филология: современные взгляды и научные



- исследования. Сборник статей по материалам XXXVI научно-практической конференции, – Москва: № 5 (32), – 2020. – с.105-108.
8. Колшанский, Г.В. Лингвогносеологические основы языковой номинации // – Москва: Языковая номинация. Общие вопросы, – 1977. – с.99-146.
9. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.Кудрякова. – Москва: Наука, – 1986. –157 с.
10. Москальская, О.И. Проблемы системного описания синтаксиса / О.Москальская. – Москва: Высшая школа, – 1974. –155 с.
11. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении/ А.Пешковский. – Москва: Учпедгиз, – 1956. –511 с.
12. Покровская, Е.А. Проза шестидесятников и процесс становления актуализирующего синтаксиса // – Ростов-на-Дону: Язык как система и деятельность. Материалы всероссийской научной конференции, посвященной 80-летию Ю.А.Гвоздарева. – 2005. – с.214-218.
13. Попов, А.С. Изменения в употреблении номинативных предложений // – Москва: Развитие синтаксиса современного русского языка. – 1966. –с.74-95.

SECTION VII. HISTORY AND PHILOSOPHY
SEKŢIYA VII. İSTORİYA NEM FİLOSOFIYA
SECȚIUNEA VII. ISTORIE ȘI FILOSOFIE
СЕКЦИЯ VII. ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ

УДК 94

GAGAUZ İON FAZLI – MUZİKANT NEM KOMPOZİTOR ROMİNİYADA (1907-1980)

Bulgar Stepan

İstoriya doktoru, Gagauziya M. V. Maruneviç adına Bilim Araştırma
Merkezi istoriya-etnografiya Bölümü Baş
Komrat, Respublika Moldova
e-mail: bulg2004@mail.ru
orcid id: 0000-0002-7866-0063

ГАГАУЗ ИОН ФАЗЛЫ – РУМЫНСКИЙ МУЗЫКАНТ И КОМПОЗИТОР (1907-1980)

Резюме. В данной статье впервые представлен материал о румынском музыканте и композиторе гагаузского происхождения Ионе Фазлы (1907-1980). Ион Фазлы родился в с. Казаклия Бессарабской губернии. Окончил Королевскую академию музыки и драматического искусства в Бухаресте в 1931 г. В период 1931-1939 гг. Ион Фазлы был скрипачом румынской оперы в Бухаресте, организовал оркестр Мандолин и Кобз, с которым гастролировал по Румынии. В период 1941-1944 гг. Работал преподавателем музыки в Кишиневской духовной семинарии. Автор многих хоровых произведений, которые исполнялись хоровыми коллективами Румынии. В 1946 г. Принят в Союз композиторов Румынии. Удостоверение № 366 от 19 октября 1946 г. Члена союза композиторов Румынии Иона Фазлы публикуется впервые.

Ключевые слова и фразы: гагаузы Румынии, Ион Фазлы, Булгар с. «Гагаузы – деятели культуры, науки, выдающиеся личности Бессарабии в конце XIX – начале XX вв.».

Anotațiya. Bu statyada ilk kerä veriler material gagauz kökenni romın muzikantı hem kompozitoru İon Fazlı için. İon Fazlı duudu Kazakliya küyündä Besarabiya gubertiyasında. O bitirdi Buharesttä Romıniya muzika hem dramatika sanatı kral akademiyasını. 1931-ci yılında. Sora 1931-1939 yıllarında İon Fazlı çalıştı kemençeci romın operasında Buharesttä. O yıllarda İon Fazlı kurdu mandolina hem kobza grupası, angısınnan yapardı gastroli Romıniyada. 1941-1944-cü yıllarında İon Fazlı çalıştı Kişinöv ruh seminariyada muzika üüredici. İon Fazlı yazdı, bir sıra hor türküleri, angılarını Romıniyanın hor kolektivleri seslendirärdi. 1946-ci yılında İon Fazlıyi kabletilär Romıniya kompozitor birliinä. Kimnik № 366 19 oktäbri 1946-cı yılından. Kimnik tiparlanär ilk kerä.

Anatar laflar: Romıniyada gagauzlar, İon Fazlı, Bulgar s. «Gagauzlar – kultura masterslär, bilimcilär, tanınmış kişilər Besarabiyada XIX-cu – XX-ci asirin çeketmesindä».

GAGAUZ ION FAZLI – ROMANIAN MUSICIAN AND COMPOSER (1907-1980)

Summary. This article presents for the first time material about the Romanian musician and composer of Gagauz origin Ion Fazli (1907-1980). Ion Fazli was born in the village of Cazacalia, Bessarabia Governorate. He graduated from the Royal Academy of Music and Dramatic Arts in Bucharest in 1931. In the period 1931-1939, Ion Fazli was a violinist at the Romanian Opera in Bucharest, organized an orchestra of mandolins and kobzas, with which he toured Romania. In the period 1941-1944, he worked as a music teacher at the Chisinau Theological Seminary. He is the author of many choral works that were performed by choral groups in Romania. In 1946, he was admitted to the Union of Composers of Romania. Certificate No. 366 of October 19, 1946 of the member of the Union of Composers of Romania Ion Fazli is published for the first time.

Keywords and phrases: Gagauz of Romania, Ion Fazli, Bulgar S. "Gagauz – cultural figures, scientists, outstanding personalities of Bessarabia in the late 19th – early 20th centuries".

İon Fazlıya bir gagauza allaa vermiş cömet talant, o olmuş kemençeci, simfoniya orkestrada çalışmış muzikant hem dirijor, sora kurmuş kendi orkestrasını, neredâ olmuş virtuoza instrumental muzikada çalmaa deyni mandolinada hem kobzada [4, s. 157-159].

Ama hepsi bu istoriya çekeder Kazakliya küyündâ Çadır-Lunga volostında, Bender uezdında, neredâ 1907-ci yılında Fazlı gagauz aylesindâ duumuştı çocuk, angısına vermiştiler adını Vani. Biliner ani Fazlı aylesi diilmiş fukaara. Aylene başı bir çiftçi çok çalışkanmış, o üzerâ çorbacılı zenginmiş hem kaaviymiş. Vaninin mamusu evdâ uşakları büyümüş, ama vaninin mamusu sevmiş gagauz halk türkülerini çalmaa. Taa küçüktän ayledâ görerler, ani Vani sever muzikayı. Vaninin bobası lafeder küyün muzikantınan, ki o alınsın üretmâ Vanicii kemençedâ çalmaa. Bobası alêr Vaniyâ satın bir kemençâ, angısında genç muzikant öğrenmiş çalmaa. Bu kemençeyi Vani nicâ bir relikiya koruyardı bütün yaşaması. İlk uroklar kemençedâ Vani Fazlıda baalıydılar gagauz halk muzikanın haliz özelliylân, angısını işidardı Vani düünnerdâ, neredâ Vanininmuzika üredicisi çalardı düünnerdâ hem türlü yortularda. Bucak kırlarda duardılar ilk melodiyalar, angılarını yaradardı genç muzikant Vani Fazlı.

Bitirdiynän gimnaziyaı 1926-ci yılda İon Fazlı girer öğrenmâ Romıniya muzika hem dramatika sanatı kral akademiyasına Buharestâ. İon Fazlının üredicileri oldular romıniyanın tanınmış muzikantlar Silviu Floresku, İon Grigoresku, Konstantin Braşoyu, George Brăzul h. t. Akademiyayı bitirdiynän sora İon Fazlı çalıştı muzikal orkestralarda Buharestâ. 1931-1939-ci yıllarında İon Fazlı çalıştı Romıniya operasında kemençeci. Bu yıllarda İon Fazlı oldu virtuoza muzikantı struna instrumentlerdâ mandolinada hem kobzada. Getirer aklısına Muzika Akademiyası teatra hem resimcilik sanatı (AMTAP) muzika pedagogu Viktor Botnaru, angısı çok yıl oynêr kobzada: «Bän öğrenârdim Konservatoriya 1990-cı yıllarda, açan biz hazırlanardık konçertâ kobza instrumentlerlân, pedagog kimi kerâ sölardı bir şaka fraza: "Abaza – kobzaya deyni konçert, oynêr kobzada Fazlı"» [2].

1939-1941-ci yıllarında İon Fazlı kurdu bir orkestra «Valensiya» nereyi topladıydı islâa mandolinada hem kobzada çalan muzikantları. Buharestâ hem bütün Romıniyada «Valensiya» orkestrası verârdi konçertlâr da üsek uurda publika kabledardı bu muzikantları.

1941-ci yılda İon Fazlı döndü Besarabiya, neredâ kabledildi ydi muzika hem dirijor üredicisi Kişinöv ruh seminariyasında. Klisâ yortularında İon Fazlı kendisi dirijorluk edardı yortularda ruh seminariyası ürenicileri toplanardılar maestro İon Fazlının yanında da en islâa ürenicilâra İon Fazlı verârdi kolaylık dirijorluk etsinnâr horlan. İon Fazlının korunmuş arhivindâ Teologiya Seminariya programası, neredâ var nicâ tanımaa İon Fazlının muzikant hem pedagog gözâl uurunı kendi zanaatında.

Programa, angısını hazırlamıştı maestro İon Fazlı:

- 1) «Pağışaa gimni» seminariya horu, dirijor İon Fazlı.
- 2) «Kolada adetleri», konferențiya, T. İstrati, 7-ci klas.
- 3) «Hayırlı sabaa», Balanika, çocuklar horu V. Ureke, 8-cü klas.

- 4) «Dokuz alma aacı tepesindä», G. Kuku, hor; dirijor – P. Hristoforov, 6-ci klas.
- 5) «Biz enseycez!», F. Kalotesku, konçert A. Batır, 4-cü klas.
- 6) «Minünä haberi», Kiriyaq, hor, dirijor P. Marinesku, 7-ci klas.
- 7) «Büün duudu Hristos», T. Popoviç, hor, dirijor V. Makareviç, 7-ci klas.
- 8) «Kolada», D. İov, konçert V. Stratan, 7-ci klas.
- 9) «Orada yukarda», Popoviç, hor, dirijor B. Batır, 8-cü klas.
- 10) «Mag gidişi», Kiriyaq, hor, dirijor Vl. Ureke, 8-cü klas.
- 11) «Kolada türküsü», Badis, hor, dirijor – prof. İ. Fazlı.
- 12) «İki dost», G.A. Petre, konçert V. Makareviç, 7-ci klas.
- 13) «Biz gideriz koladaylan», M. Bırka, hor, dirijor – prof. İ. Fazlı.
- 14) «Bizdä kayıb olan yok» Z. Bırsan, konçert G. Turkanu, 8-ü klas.
- 15) «Besarabiya koladası», İ. Fazlı, hor, dirijor – prof. İ. Fazlı.
- 16) «Çok yıl yaşa!», İ. Fazlı, hor, dirijor – Merla, 1-ci klas.

1944-cü yılında İon Fazlı Besarabiyadan döndü Buharestä. Sora geçer işlemää Pedagogika institutunda Bakêu kasabasına [3, s. 126-127]. İon Fazlı çalışêr dirijor Bakêu kasabanın filarmoniyasının simfonika orkestranı da. O yıllarda İon Fazlı yazêr bir sıra türkü, angıların arasında populär olan Romıniyada türkölär «Sverçok hem karımca», «Bayraklar elindä» h. t.

O yıllarda İon Fazlıyı kabledeler Romıniya Kompozitor birliinä. Maestronun arhivindä korundu İon Fazlının azası bileti № 366, angısı verilmiş İon Fazlıya 1946-cı yılında. Ozaman kompozitor birlii Prezidenti Alfred Alessandresku [1, s. 132] inzalamış İon Fazlını bileti.

Açan İon Fazlı çıkêr pensiyaya erleşer yaşamaa Buharesttä. Onu studentleri dolaşarmışlar kompozitoru. Pensiya yıllarında maestronun bir islää dostu olmuştı Viktor Makareviç, angısı çalışmış pedagog Buharest merkez karılar şkolasında. Bu şkolada Viktor Makareviç [3, s. 114-115] çalışmıştı otuz yıl.

Buluştuyınan Viktor Makareviç hem maestro İon Fazlı çalışarmışlar geçirmää notalara bir kiyat esabına İon Fazlının muzika yaratmalarını. Yaşamanın bitki yıllarında İon Fazlı teslim etmişti Viktor Makareviçä kendi arhivini, angıların arasında çok gözäl bir sıra muzika yaratmaları.

Maestro İon Fazlıylan çok islää tanışarmış Anatol Mêkriş – tanınmış Romıniyada injener hem Romıniyanın soñalist geroyu hem Yogoslaviya geroyu. Onnar nicä iki tanınmış besarabiyalı buluşarmış da geçirärmışlär vakıt, getirärmışlär aklılarına Besarabiyada geçirän yılları. 2008-cü yılda tiparlanan kiyadında Anatol Mêkriş yazêr: «İon Fazlı bitirmiş Romıniya muzika hem dramatika sanatı kral akademiyasını Buharesttä, kompozitor, Romıniyanın kompozitor birlii azası, kompozitor birlii başı Mihail Joranın büyük dostu 1930-1940-cı yıllarında kurmuştu Buharesttä balalayka orkestrası» [5, s. 134]. Anatol Mêkriş teslim etmişti «tiparlanmamış partiturayı İon Fazlının – duayı "Bizim gökteki, boba", Beşalma gagauz milli istoriya hem etnografiya muzeyin direktoruna Lüdmila Karaçobana (Marin)...» [4, s. 157-160].

İon Fazlının istoriyası korunêr onun üürenicilerin hem Vatanın insannarında bütün gagauz halkında nicä bir incä ruhlu insanı, muzika maestrosunu hem intelligent adamı. Memorial bir baalanı baalêr geçmiş vakıtları büünkü yaşamaklan, angıları kalêrlar bizim cannaramızda hem ruhlaramızda.

Muzikantlar bilerlär ani muzika yaratması duer açan kompozitor yaradêr onu, ikinci kerä, açan o muzikayı seslendirir muzikant. Belli ki, nicä muzikant seslendirir melodiyayı, o üzerä, nicä muzikant tanitêr yaratmayı ona görä olêr muzika yaratmanın eceli. Bu kuralı var nicä tanımaa İon Fazlının yaratmalarına, neçin, ani hem kompozitor hem da muzikant.

İon Fazlı geçindi Buharesta zoor haztalıktan sora 73 yaşında. İon Fazlının adı girer tanınmış gagauz halkın insannarın arasına [5, s. 133-134].

Bibliografiya:

1. Булгар С.С. *Гагаузы – деятели культуры, науки, выдающиеся личности Бессарабии в конце XIX – начале XX вв.* // Aspecte socio-culturale ale găgăuzilor în istoria Republicii Moldova. Integrarea găgăuzilor în spațiul socio-cultural, economic, politic și juridic al Republicii Moldova = Socio-Cultural Aspects of the Gagauz People in the History of the Republic of Moldova. The

Integration of the Gagauz People into the Socio-Cultural, Economic, Political and Legal Space of the Republic of Moldova: Culegere de articole științifice / coordonatori: Ruslan Șevenco; traducere în engleză din română și rusă: Viorica Lifari, Madlen Lifari. - Chișinău: Lexon-Prim, 2024. - C. 132.

2. Личный архив автора. Информатор: Botnaru Victor, conf. univ. inter., Maestru în artă, Catedra Muzică populară, Academie de Muzică, Teatru și Arte Plastice (AMTAP).
3. Măcriș Anatol. *De la Nistru pân la Tisa și ceva mai departe*. - București: Editura: Agerpress, 2004. - P. 126-127.
4. Măcriș Anatol. *Găgăuzii în diaspora și la ei acasă*. - București: Editura: Agerpress, 2005. - P. 157-159.
5. Anatol Măcriș. *Găgăuzii*. - București: Editura Paco, 2008. - P. 134.

Foto:



1931-1939-ci yıllarında İon Fazlı Romın operasında oldu kemeñçeci. (Fotoda – eski Național teatrası Buharesttâ, neredâ geçardilâr türlü operalar, açan 1944-cü yılda nemñelerin uçakları bombaladılar o teatra binasını)



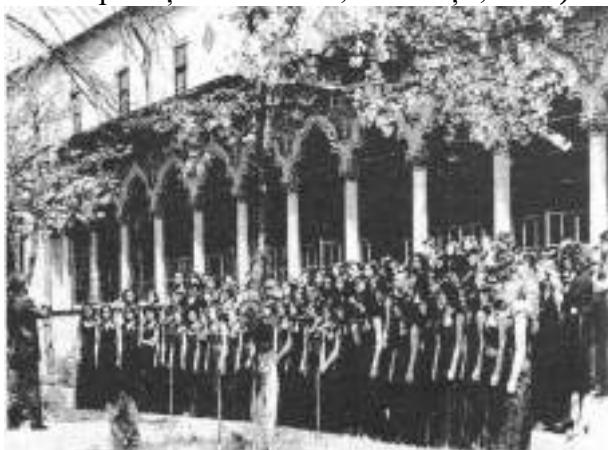
Romîniya Kompozitor
Birlii İon Fazlı, 1946-ci yılı



Romîniya Kompozitor Birlii İon Fazlının
kimnii № 366, 19 oktâbri 1946-ci yılı



Kompozitor Ion Fazlının tiparlanmamış muzika partiturası (Dr. Anatol Măcriș «Găgăuzii în diasporă și la ei acasă», București, 2005)



Buharestin Merkez şokası karılar horu, dirijor Viktor Makareviç, seslendirir İon Fazlının hor türküsünü

УДК: 993.27

ПРИЧИНЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАМЕТИВШЕГОСЯ КОНФЛИКТА ИСТИНЫ И СМЫСЛА

Зайковская Татьяна

научный сотрудник Сектора философии
религии и религиоведения Института философии
Национальной академии наук Беларуси
e-mail: satavla@rambler.ru
orcid id: 0009-0005-7431-6950

Abstract. The Enlightenment Project made significant adjustments to the development of European culture, he contributed to the beginning of the progressive transformation of Christian anthropology, which brought it to the brink of a crisis caused by the conflict between the truth obtained by man in the process of cognition of the surrounding reality, and the meaning of his existence. The crisis of Christian anthropology has emerged primarily in those areas where some previously progressive and creative religious concepts began to look primitive. This is a signal that

they need rational reform and modernization, while maintaining harmony between the two most important entities: meaning and truth.

Key words: meaning, truth, crisis, knowledge, Christian anthropology, harmony.

Поступательное развитие цивилизации внесло коррективы в формирование европейской культуры, в том числе способствовало началу трансформации христианской антропологии, наиболее выраженно проявившейся в протестантских церквях. Важнейшей предпосылкой для этого стало обострение противоречия между истиной и смыслом в мировоззрении немалого числа верующих. Вера в преобразующую силу разума, оптимистические представления о том, что развитие и природы, и общества обязательно будет идти по восходящей линии, долго маскировали первые признаки грядущего кризиса.

Традиционно христианскому мироощущению присуще представление о единстве реальности и идеала, что обеспечивает возможность существования на грани мирского и сакрального. Подобная форма бытия проявляется как ответ на признание реальности Бога-Творца и возможности личного диалога с ним. Самопознание, исследование своего внутреннего духовного мира в плане соотнесенности со Всевышним представляется основной чертой и даже сущностным свойством, характеризующим христианина. Только в процессе самопознания человек может уразуметь истинный смысл личного бытия и ответить для себя на вопрос, тревоживший умы многих поколений верующих до него: «что есть человек, что Ты помнишь его, и сын человеческий, что Ты посещаешь его?» (Псалом 8:5).

Понимание личностной соотнесенности с Богом весьма важно для христианского мироощущения, ведь человек есть любимое божие творение, хотя некогда и отпавшее, но ныне оправданное посредством искупительной жертвы Христа и этим самым вновь возвышенное до уровня собеседника Всевышнего, который не только продолжает управлять миром и определять все исторические события, но и «рука его не сократилась», чтобы заботится о своем творении, относясь к нему как к своему детищу, обладающему бессмертной богоподобной душой.

Мир создан таким, каким он есть: наполненным не только полезным и прекрасным, но и вредоносным и безобразным. Тем не менее, всматриваясь в мир человек имеет возможность постепенно приоткрывать для себя высший смысл бытия: «Ибо невидимое Его, вечная сила Его и Божество, от создания мира через рассматривание творений видимы» (Рим. 1, 20). Научившись различать «добро и зло» человек получает возможность развиваться, осуществлять свой выбор, совершая добрые, а не злые поступки. Верный выбор помогает «приблизиться к Богу. Все наши мысли, решения и поступки – это то, что мы говорим Богу; все, происходящее же с нами – это Его ответы. Таким образом, жизнь есть диалог между двумя личностями – между человеком и Богом» [1, с. 19].

Размышление о смысле экзистенции христианина обнаруживает широкий спектр представлений о его внутренней и проявленной потенции, о его отношении к свободе и долженствованию. Выявление противоречий между смыслом существования человека как существа духовного – творения Божьего и социального – творца себя и своей культуры сегодня составляет основное антропологическое содержание христианского богословия, которое на протяжении всего своего существования безуспешно пытается разрешить проблему дисгармонии сакрального и тварного в человеке. Кроме того, серьезный удар по христианскому мировоззрению был нанесен поиском истины со стороны науки и совпал с эпохой Просвещения. Становление научного мировоззрения скорректировало представления широких народных масс в несбалансированном, предвзятом ключе. Ранее христианин ничуть не сомневался, что истина во всей ее полноте содержится в Священных Писаниях и передается ему через священнослужителей в неискаженном виде. Человек ощущал себя «странником и пришельцем» на земле, но, зато, обладал однозначным представлением о том, как он должен жить, что делать, кого почитать и что ненавидеть, чтобы, окончив «земное странствование»,

войти в Царство Небесное, получив там награду за свою веру и добрые дела, за лишения и страдания.

Таким образом, содержание Священных Писаний воспринималось как универсальная истина, а возможность вхождения Небесное Царство – как универсальный смысл. Ныне же, оказавшись в «эре» общечеловеческих ценностей, которые не во всем совпадают с библейскими, и религиозного плюрализма, утверждающего, что все религии равно истины, христианин ощутил некую дезориентацию: истины, содержащиеся в Священных Писаниях, звучали как-то недостаточно убедительно, следовательно, и былой смысл жизни – вхождение в пакибытие «тернистым путем» и «многими скорбями» – перестал уже казаться особенно привлекательным.

Исходя из того, что установление истины субъектом предопределяет обретение им смысла жизни, стоит задаться вопросом, что же есть истина для нашего современника? Во-первых, это исчерпывающее знание об исследуемом объекте, которое не может быть опровергнуто, но может быть дополнено новыми сведениями. Разумеется, истина может быть еще не познана во всей ее полноте, что говорит не о ее ущербности, а о безграничности познания.

Во-вторых, в какой-то момент времени истина может быть не признанной, и большинству казаться ложью, однако, всеобщее признание не является критерием истинности. Наоборот, истина поначалу «открывается» отдельному человеку или группе единомышленников и лишь пройдя тяжкий путь непринятия и отрицания, становится всеобщим достоянием.

В-третьих, истина, как правило, субъективна, так как преломляется через жизненный опыт и познание субъекта. Поэтому и познание истины не всегда приносит удовлетворение овладевшему ею, особенно, если новое знание ниспровергает старое, входя в противоречие со смыслом былого существования индивида. По этому поводу в Книге Екклесиаст написано: «во множестве мудрости много печали; и кто умножает познания, умножает скорбь» (Ек. 1, 18). Еще более точное замечание по этому поводу есть в Новом Завете. Когда книжники и фарисеи, возмущенные новым учением о благодати, роптали и говорили, что ученики иоанновы и фарисейские постятся часто и молитвы творят, а ученики Иисуса спокойно в это время едят и пьют, Иисус отвечал им: «Никто не вливает молодого вина в мехи ветхие; а иначе молодое вино прорвет мехи, и само вытечет, и мехи пропадут» (Лук. 5, 37). Сегодня подобный «прорыв мехов» определяется понятием «когнитивный диссонанс» – состояние разной тяжести психического дискомфорта индивида, вызванного конфликтом представлений в его сознании, например, из-за несоответствия прошлого опыта относительно сложившейся ситуации и нового знания.

Чтобы избежать психологического дискомфорта, важно, чтобы вновь обретенная Истина, как мировоззренческая база, содержала представление и об окружающем мире в целом, и о месте в нем субъекта, и, главное – о смысле его личного бытия. Человеку, как правило, очень важно получить ответы на смысловые кантовские вопросы: «что я могу знать? что я должен делать? на что я могу надеяться? что такое человек?». Поэтому, чтобы обрести Истину, а через ее познание – и Смысл, человек, как правило, направляется в ближайшую церковь «подходящего» вероисповедания или обращается к Библии. Однако христианское вероучение на вопрос «что есть истина?» (Ин. 18, 38), заданный Пилатом, предлагает несколько неопределенный ответ, он вложен в уста Иисуса евангелистом Иоанном: «Я есть путь и истина, и жизнь» (Ин. 14, 6). Две тысячи лет такое понимание истины выглядело вполне убедительным и достаточным, но для современного просвещенного человека, данная идеологема, выражающая должное содержание мировоззрения христианина, никак не объясняет ее сущность, тем самым побуждая человека углубляться в дальнейший поиск истины или отказаться от него напрочь.

Проблема противостояния истины и смысла относительно нова, так как первые ее очертания ясно обозначились только XVIII веке, когда проект Просвещения постулировал

комплекс новых идей. Господствовавшая в науке универсальная рациональность и вера в прогресс как цель исторического развития определили вектор движения культуры Нового времени. Рациональность – «разумность» противопоставлялась «страстям» и рассматривалась как ключевое средство совершенствования социума. Подобный подход к оценке развития общества отразился в «прогрессистской» концепции, согласно которой наука объявлялась универсальным средством разрешения любых проблем и установления всеобщей гармонии и порядка.

Одновременно с утверждением просветительской веры в разум и прогресс началось вытеснение Бога из науки. Вначале это были отдельные дерзкие реплики ученых, потом постепенно Богу вообще отказали в праве на существование, заменив его идеей прогресса. Впоследствии эта идея послужила фундаментом учения Дарвина об эволюции, которое стало камнем преткновения для многих поколений христианских теологов-креационистов. Следует отметить, что теория эволюции, в том виде, в каком сэр Чарльз опубликовал ее, в наши дни для науки имеет исключительно историческое значение. В современном познании нет «дарвинизма», а есть ряд теорий, описывающих развитие Вселенной и жизни на планете Земля как поэтапное усложнение форм материи.

Значимые (на этот раз позитивные) изменения научных взглядов на эволюционные процессы произошли в связи со становлением системных представлений. Распространение синергетической парадигмы стало мощным фактором, обеспечивающим построение универсальной эволюционной картины мира, могущей (при взаимном желании) примирить теологию с наукой. Например, предвзятое появление современного синергетического подхода, Л.Ж. Гендерсон еще в 1013 году указал на направленность эволюционного процесса на всех уровнях организации материи. В книге «Среда жизни» он отмечал, что у него «создается такое впечатление, как будто через весь процесс развития происходит влияние некоторой непрерывно действующей тенденции» [2, с. 191].

Новая системная картина мира расширила культурное пространство бытия. Поколение, прошедшее обучение в советской школе, получило солидный багаж знаний касающихся естественнонаучных и общественно научных истин, однако мировоззрение, сформированное на этом основании, все же не затрагивает основной вопрос смысла – «зачем?». Как правило, человек, совершая какое-либо действие, знает, зачем он это делает, однако поиск научной истины не имеет прямого отношения к вопросу «зачем?». Цель научного открытия – это приращение знания, однако, новое знание не часто способствует обретению смысла человечеством. Например, мы узнали истину о том, как на самом деле проводилась коллективизация и индустриализация. Результатом этого узнавания стало своеобразное «восстание смыслов», потому что человек не желает знать правду о Гулаге, репрессиях и злодеяниях большевиков, он хочет иметь налаженный быт и понимать, зачем он живет, как будут жить его дети, что его ждет после смерти и что делать, чтобы не ошибиться.

Вначале предполагалось, что «потеря смысла» значительным количеством людей обусловлена кризисом духовности, но позже оказалось, что причина в кризисе самого человеческого бытия. Так раньше на протяжении всей истории христианин имел вполне осмысленное существование. Были законы, которые регламентировали будни и праздники, была надежда в случае соблюдения заповедей, которые почитались божественными, на воссоединение с близкими в загробной жизни. Был смысл. Базировался он на знании Истины, которая заключалась в том, что Библия – это боговдохновенная книга, содержащая всю полноту знаний о мироустройстве, о том, что Бог делает для человека и что хочет от него. Христианин (через водное крещение) вступал в Завет (договор с Богом), который предусматривал обязанности сторон. Свою часть договора человек старался выполнять и при этом верил, что и Всевышний выполнит свою.

Но вот, после эпохи Просвещения человек уже больше не может принимать на веру религию, описывающую Бога с помощью антропоморфных образов и терминов. Некоторые библейские сведения в ходе научных исторических исследований превратилось в череду

недостовверных данных, а то и просто прямых профанаций. И, поскольку развитие науки и культуры продемонстрировало несостоятельность и ложность наивной веры, то для многих стало возможным вообще отрицать Бога. В результате начался развал традиционной веры, и христианская жизнь для многих потеряла смысл.

Надо отметить, что смысл также предполагает не только осмысленное прошлое и настоящее, но и осмысленное будущее. Раньше человек мог предположить, что завтра будет то же, что и сегодня, он знал, как будет жить он сам, как будут жить его дети. Теперь в быстроменяющемся мире никто не может предугадать, что будет завтра, как разовьются технологии, какие будут общественные устои, какую мораль будут насаждать в школах (может это будет идеал шведской семьи или однополые браки, которые вообще лишат человека возможности иметь потомков). Для кого жить? Если будущее неясно – оно бессмысленно.

Выход здесь видится в том, чтобы «научиться жить в мире не готовых смыслов, а в таком мире, где смыслы становятся по ходу дела» [3, с. 66]. Это означает, что наделение людей смыслом – это не проблема социума, а задача каждого отдельного человека, осуществляемая исходя из личного опыта познания действительности. Смысл не бывает коллективным, он переживается индивидуально и обнаруживается только там, где есть личность – человек – носитель индивидуального начала, который не следует бездумно за толпой, но стремится занять жизненную позицию, позволяющую ему внимательно вглядываясь в этот мир познавать его истины во всей их исключительной сложности.

Истина, как кладезь знаний, также индивидуальна – нельзя знать все, каждый владеет только частью научных истин. Для христианина важно пополнить багаж своих знаний духовными истинами, содержащимися в Библии. Например, в библейской истории о Потопе и праведнике Ное знание истины не будет приращено, если высчитать «водоизмещение» Ковчега или взойти на гору Арарат и отыскать его там (тем самым доказав, что библейская история не вымысел). Нет, духовная суть этой истории в том, что один человек может спасти весь мир, и это – истина, которую нельзя доказать опытным путем в лаборатории, но можно постичь сердцем и даже воплотить в жизнь (хотя бы на уровне своей семьи). Следовательно, ошибочно жить в мире готовых духовных истин, в отличие от истин научных, они открываются индивидуально в процессе непрерывного диалога с Богом.

По большому счету конфликт истины и смысла – это современный конфликт между наукой и религией, неведомый ученым прошлого (для Ньютона и Лейбница их научная деятельность была деятельностью богослужебной). Так возможно ли примирить истину и смысл, науку и религию сегодня? Такой исход представляется маловероятным и не только потому, что ученые и клерикалы договариваются между собой весьма неохотно. Дело в том, что кризисные явления обнаруживаются в самой глубинной сущности христианской антропологии как учении об отношениях Бога и человека, в которые вступает индивидуум, обладающий уникальными личностными переживаниями; учении о конкретной практике жизни человека в соответствии с заповедями блаженства; учении, руководящим началом в котором должно быть проявление духа в человеке. Кризис христианской антропологии обозначился в первую очередь в тех областях, где некоторые ранее прогрессивные и созидательные религиозные концепции сегодня стали выглядеть примитивными. Это сигнал о том, что они нуждаются в рациональном реформировании и модернизации, при этом сохраняя гармонию между двумя важнейшими сущностями: смыслом и истиной.

Определенный оптимизм вызывает то, что преодоление кризиса еще возможно, так как кризис – это не обязательно предвестник крушения. Разумеется, вследствие кризиса система может разрушиться, но может и сформировать продуктивные антиэнтропийные механизмы, что достигается ее усложнением, если к «моменту обострения накоплено и сохранено достаточное количество неструктурированного – «избыточного» – внутреннего разнообразия» [4, с. 131]. То есть, для теряющей устойчивость системы христианской антропологии обозначились два вектора развития: либо попытаться сохранить себя «как есть»,

но при этом постоянно терять adeptов, отчаявшихся синхронизировать для себя истину и смысл; либо сохраниться через развитие. Развитие в данном случае подразумевает и принятие религией истин общенаучного знания во всей их полноте, и отказ от понимания Библии как научного трактата в пользу осмысления ее как источника духовных истин, многие из которых все еще ждут своих открывателей. Христианской антропологии в таком случае предстоит системный пересмотр в целях гармонизации истин, формирующих христианское миропонимание о смысле жизни и назначении человека. Сложность осуществления такой практики лишь в том, что Истина потенциальной полноты смысла человеческого бытия всецело открыта только Всевышнему, которого просвещенческий рационализм как раз и не приемлет.

Библиография:

1. Полонский П. Еврейский взгляд на христианство // Две тысячи лет вместе. – OROT YERUSHALAIM, 2014.
2. Гендерсон Л.Ж. Среда жизни. Исследование физико-химических свойств неорганического мира с точки зрения их приспособленности к потребностям жизни. – Москва-Ленинград, 1924.
3. Мамардашвили М. К. Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002.
4. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: Синергетика, психология и футурология. – М.: ПЕР СЭ, 2001.

УДК 130.1 (091)

ЗНАЧЕНИЕ РИТУАЛА В ПАЛОМНИЧЕСТВЕ

Зайцев Дмитрий

кандидат филос. наук, доцент, докторант

Институт философии Национальной академии наук Беларуси

Минск, Республика Беларусь

e-mail: mdizaj@tut.by

orcid id: 0000-0002-7705-7561

Abstract. This paper focuses on the essence of ritual in pilgrimage. It examines the methodology of studying pilgrimage ritual in the context of various cultures and religions, emphasizing the versatility and depth of this phenomenon. It analyzes the main functions of rituals, their symbolic meaning and influence on the formation of the identity of pilgrimage participants. It pays attention to the historical and cultural aspects of ritual practices in various religious traditions.

Keywords: ritual, pilgrimage, tradition, religion, sacred places, cult.

Паломничество - это религиозная практика, состоящая из длительного путешествия, часто совершаемого пешком, к определенному месту, имеющему значение для верующего. Это по своей сути преходящий опыт, удаляющий участника от его или ее домашней среды и идентичности. Процесс глобализации и увеличение мобильности населения существенно повлияли на интерес к паломническим практикам. [1, С. 121-122] Даже в условиях, когда многие религии и конфессии подвергаются критике и переосмыслению, паломничество сохраняет свою значимость на протяжении долгого времени и продолжает привлекать людей, стремящихся к духовному обогащению и самопознанию.

Как известно, паломничество имеет глубокие исторические корни и существует во многих культурах уже тысячи лет, являясь важной частью религиозных традиций. Одна из самых ранних традиций относится к иудаизму. В Ветхом Завете упоминаются паломничества к Храму в Иерусалиме, особенно во время праздников, таких как Песах, Шавуот и Суккот.

Ранние христиане совершали паломничества к местам, связанным с жизнью Иисуса Христа, в первую очередь в Иерусалим и Вифлеем. Позже возникли широко известные сегодня паломничества к святым местам Рима, Сантьяго-де-Компостела, Лурда. Правоверные мусульмане обязаны, согласно одному из столпов ислама, совершить хадж в Мекку, где находится почитаемая Кааба. Индуисты совершают паломничества к священным рекам, например, Гангу, городам, таким как Варанаси, Харидвар и Ришикеш. Эти практики восходят к ведическим временам. В буддизме давнюю традицию имеет паломничество к пунктам, связанным с жизнью Сиддхартхи Гаутамы Шакьямуни, месту его рождения Лумбини, месту его просветления Бодх-Гая, месту его первой проповеди Сарнатх, месту его смерти Кушинагар.

Паломничество – это особое явление, которое во многом создает контркультуру внешнему земному успеху. Прежде чем отправиться в путь, странники зачастую практикуют пост и медитацию, чтобы очистить тело и разум. По их мнению, это позволяет сосредоточиться на цели и упростить переход к более высокому духовному осознанию. Отречение от мирских забот помогает паломнику чувствовать себя свободнее. На протяжении тысячелетий странники не гнались за материальными выгодами, а выбирали сложный, медленный, таинственный путь, иногда полагаясь на то, что сама дорога поможет им и укажет правильную стезю [2, С. 140-141]. Паломникам также безразличны титулы и достижения других людей, рядом с собой они видят прежде всего таких же паломников, ищущих духовного изменения в пути. «Иди сердцем, а не ногами. В противном случае ты остановишься, когда волдыри станут слишком большими». Так зачастую опытные пилигримы дают характерный совет начинающему. Это приглашение перейти от разума к сердцу.

Важнейшими компонентами паломничества выступают ритуалы, которые формируют и поддерживают идентичность верующих, создают особый эмоциональный опыт. Само слово «ритуал» впервые встречается на санскрите в древнеиндийских гимнах богам – «Ригведе» и имеет ряд значений: приводить в движение, соответствующий, праведный, закон, порядок, истина [3, С. 13-14]. Посредством ритуала человек ощущает связь с природой и космосом, при этом он полагает, что высшие силы за ним не просто наблюдают, но и участвуют в самом процессе.

Если мы обратимся к определению этого понятия, то многие исследователи отмечают, что религиозный ритуал - это любое повторяющееся и шаблонное поведение, которое предписано или связано с культовым институтом, верованием или обычаем, часто с намерением общения с божеством или сверхъестественной силой. Так, автор книги «Сила ритуала» Каспер тер Куиле определил ритуал как действие, совершаемое с намерением, вниманием и повторением. Это то, что вы делаете снова и снова, по определенной причине, убеждаясь, что делаете это правильно каждый раз [4]. Ритуалы могут выполняться индивидуально или коллективно в заранее определенное время, вызванные событиями, например, смертью верующего, или осуществляться спорадически.

В то же время Кристоф Вульф обозначает, что ритуалы выполняют функцию социального моста, соединяя индивидов, сообщества и культуры, характеризуются этическим и эстетическим содержанием и могут обеспечить безопасность в эпоху нестабильности, восполнить опыт утраты общности, идентичности и аутентичности, порядка и стабильности [5]. Ритуалы в паломничестве имеют глубокое символическое значение, несущее в себе особый смысл, они служат напоминанием о важных событиях, о жизни и учении святых, следованию их примеру, что помогает сохранить память о прошлом и передать ее будущим поколениям. Также ритуал упорядочивает внутреннее пространство, создает концентрацию, отрешенность от повседневного или личного «Я».

Рассмотрим наиболее популярные теории о природе и происхождении ритуалов, широко применяемых в различных религиях в том числе и во время духовных путешествий. Первая теория предполагает эволюционную гипотезу, делающую упор на развитие ритуального поведения на протяжении истории. Библиист Уильям Робертсон-Смит на примерах

жертвоприношений считал, что происхождение ритуала можно найти в ранних тотемических культах. Ритуалы очищения, дарения, искупительные обряды и поклонение рассматривались им как развитие или вторичные стадии изначального жертвенного ритуала [6]. Теория происхождения ритуала У. Робертсона-Смита оказала значительное влияние на работы антрополога Дж. Фрейзера, социолога Э. Дюркгейма, основателя психоанализа З. Фрейда. Дж. Фрейзер связал ритуал с магией, стадией, предшествующей религии [7]. Э. Дюркгейм считал, что изначальную форму ритуала и разделение опыта на священное и мирское обнаруживается в тотемизме [8]. З. Фрейд в работе «Моисей и монотеизм» предположил, что происхождение религии и ритуала следует искать в жертвоприношении [9].

Вторая теория связана с функциональным подходом, согласно которому природа ритуала должна определяться с точки зрения его функции в обществе. Б. Малиновский, А. Р. Рэдклифф-Браун, Э. Э. Эванс-Притчард, К. Клакхон, Т. Парсонс рассматривали ритуал как адаптивную реакцию на социальную и физическую среду. Их утверждения обосновывались не только логично, но и эмпирически.

Третья теория предполагает, что ритуальное поведение, установленное традиционными правилами и наблюдаемое на протяжении всей истории во всем мире, означает или выражает священное, то есть сферу трансцендентной или высшей реальности. В своих исследованиях данной теории придерживались такие историки религии, как Г. ван дер Леув, Р. Отто, И. Вах, М. Элиаде, Э. О. Джеймс.

Ритуальное действие, как отмечают исследователи, имеет свои характеристики: чувство уважения, благоговения, очарования или страха по отношению к священному, его зависимость от системы верований, которая выражается обычно на языке мифа, символичность по отношению к своей референции. Ритуал описывается как относящийся к трансцендентной, духовной реальности и к высшим ценностям сообщества, а его действие является нерациональным.

Следует также отметить разные типы ритуалов. К примеру, ученые Д. Харрисон и С. Х. Хук описали подражательные ритуалы, которые повторяют всевозможные аспекты мифа. В одном из Брахман-текстов говорится, что ритуал совершается, так как боги сделали это таким образом «в начале». Ритуалы такого типа можно рассматривать как повторение творческого акта богов, возвращение к началу. Ритуалы также можно классифицировать как положительные или отрицательные. Первые связаны с освящением или обновлением объекта, либо человека, а избегание, запрет, табу описывают отрицательный ритуал. Контакт с запретным или нарушение укоренившихся правил часто компенсируется ритуалами очищения [10].

Еще один тип ритуала классифицируется как жертвенный. Жертва частично или полностью уничтожается посредством сжигания, расчленения, поедания или захоронения, но она не обязательно должна быть человеком или животным, это могут быть овощи, хлеб, молоко и тому подобное. Французский антрополог Арнольд ван Геннеп исследовал ритуалы перехода, где практиковался переход от одного образа жизни к другому, а также переход в новое духовное или бессмертное существование. Иногда это был ритуал включения и посвящения [11]. Такой обряд, в частности, подробно описывает в своей книге «Рождение и возрождение» Мирче Элиаде.

Ритуал также включает связь с искусством, архитектурой, природой. Особое значение приобретают время и место ритуального действия, обстановка для ритуала. Форма, пространственная ориентация и местоположение ритуального акта являются существенными чертами семантики такого действия. Ритуалы обогащают нашу жизнь и придают небольшим повседневным событиям смысл и значение.

Очевидно, что ритуалы являются важным аспектом любой религии, поскольку они позволяют верующим выражать и подтверждать свои системы убеждений. Одной из основных их целей является общение. Ритуалы предназначены для общения с собой, другими или богом, божествами. Они передают информацию относительно обязательств, убеждений и ценностей

людей. На протяжении столетий паломники, совершая ритуалы, проходили таинственный путь, который помогал им научиться слушать тишину, осознавать дар каждого дня. Имея значительное психологическое значение, ритуалы помогают снять стресс, снизить уровень тревожности, улучшить эмоциональное состояние, повысить самооценку, укрепить чувство собственного достоинства и идентичности.

Если мы обратимся непосредственно к ритуалам конкретных религий, то наиболее известные из них следующие. Христианские паломники в знаковых местах участвуют в совместных молитвах, литургиях и процессиях, но особое значение приобретают ритуал в реке Иордан, где Иисус Христос был крещен Иоанном Крестителем, ход по маршруту Крестного пути по Виа Долороза в Иерусалиме, по которому Иисус нес свой крест к месту распятия, молитва в Храме Гроба Господня, где, согласно Библии, был погребен и воскрес Иисус Христос. Важнейшие ритуалы в исламе совершаются во время хаджа: жертвоприношение, таваф - обход вокруг Каабы против часовой стрелки, сай - бег между холмами Сафа и Марва, стояние на горе Арафат, бросание камней в столбы Джамарат. Ритуалами наполнен один из крупнейших религиозных фестивалей в мире Кумбха Мела, который проводится в почитаемых городах Индии, где паломники обязательно совершают ритуальное омовение в священных реках. Также Чар Дхам, паломничество к четырем священным местам индуизма, включает в себя ритуальное поклонение богам. Буддистские паломники, прибывая в пункты, связанные с жизнью Сиддхартхи Гаутамы Шакьямуни, участвуют в медитации, чтении мантр и подношениях, они, молясь, обходят ступы, буддийские реликвии, по часовой стрелке. Еврейские паломники традиционно молятся у Стены плача в Иерусалиме, оставляют записки с молитвами и просьбами в трещинах стены бывшего храма. Ритуалы бар-мицва и бат-мицва, символизирующие совершеннолетие мальчиков и девочек и вступление во взрослую еврейскую общину, помогают иудеям укрепить свою веру, получить духовное очищение и почувствовать связь с божественным.

В какой-то степени и само паломничество можно назвать ритуалом, который включает в себя путешествие к священным местам с целью духовного очищения, получения благословения или выполнения религиозных обязательств. Но при этом ритуал паломничества - это не пункт назначения, а трансформация, которая происходит в пути. Это древняя религиозная практика, создающая пространство для пробуждения, исцеления и различения, соединения людей, культуры и духа.

Паломник нуждается в смысле и целостности. И именно ритуалы во многом помогают отказаться от спешки, задуматься, найти более глубокий смысл в том, как мы решаемся, идем и добираемся до святыни. При проведении ритуала меняется опыт, он становится особенным, чувствуется по-другому и вспоминается позже. Паломник вправе установить свои собственные ритуалы во время путешествия. Прохождение через ритуал зачастую становится переходом на новую стадию жизни.

В течение паломничества имеется немало на первый взгляд незначительных моментов, но которые важны и достойны запоминания. Они отмечаются и наделяются смыслом. Ритуалы создают это чувство значимости. Во время длительного духовного путешествия ритуалами обычно сопровождалось отправление и прибытие паломников. Прежде всего сам пилигрим довольно долго готовился к пути: выбирал маршрут, согласно своему физическому состоянию, изучал священные тексты, постился, молился. Странников провожали благословением, в котором участвовала вся община. Посох, сумка и кошелек паломника, ставшие важными элементами в духовном путешествии, также благословлялись. Эта картина была характерной для Европы, о чем свидетельствует ряд книг, полотен, архитектурных памятников, к примеру, статуя на «Триумфальном пути» в рейнском соборе в городе Шпейер в виде странника в паломническом одеянии, только что отправившегося в путь в Сантьяго-де-Компостелу.

Характерная сумка паломника указывала на то, что пилигрим также рассчитывает на помощь и поддержку. По пути к многим святыням местные жители предлагали свое

гостеприимство, открывались паломнические общежития. Ритуалами в некотором смысле можно назвать определенные приветственные слова, жесты, поклоны друг другу, характерные для ряда религий и конфессий. Аналогичные условия действуют и сегодня: вдоль пути в Сантьяго-де-Компостела за несколько евро паломник получает ночлег, завтрак, пользование прачечной и сушильной комнатой, а близлежащие закусочные предлагают недорогую еду с местным вином. Ракушка, символ паломничества, на двери гостиницы, магазина, частного дома, как и сотни лет назад означает, что пилигрим может рассчитывать здесь на помощь.

Также, как и раньше, сегодня практикуются ритуалы приближения и прибытия. Так, примерно в 3 километрах от Компостелы паломники омываются в ручье. По прибытии в город они приветствуют статую Святого Иакова внутри собора, поклоняются мощам и совершают подношение в святилище. Более сложные ритуалы проводятся 25 июля, в праздник Святого Иакова [12, С. 181-182].

На многих маршрутах духовных путешествий ритуальным действием отмечаются половина пути, пересечение самого сложного отрезка дороги, высшая точка на тропе, самый длинный и тяжелый дни странствования. Когда в пути происходят важные, но незапланированные события совершается небольшой ритуал признания, уделяется время для обсуждения ситуации с соратниками, осознания и принятия нового. По традиции часто паломники несут с собой камни со своей малой родины, олицетворяющие какой-то вид бремени, оставляют их позади после прохождения сложного участка, либо сжигают старые вещи, напоминая им трагические события прошлого. Это своеобразный переход к новой жизни. Иногда паломник берет с собой что-то приятное, полезное, ценное для оставления, и это выглядит как благотворительное пожертвование. Так, в даосских храмах в качестве подношения оставляют фрукты, чтобы бедные местные жители могли утолить голод, в Индии богатые паломники зачастую жертвуют драгоценности. В некоторых религиях это называется «подношения по обету». Ближе к концу путешествия пилигрим проходит через своеобразный ритуал очищения, совершает омовение, означающее изменение старой жизни.

Таким образом, при помощи ритуала обыденные вещи становятся значимыми, они запечатлеваются в нашей памяти, вызывают эмоции. Очевидно, что ритуалы в паломничестве формируют культурные идентичности, имеют влияние на социальные отношения, а также способствуют диалогу между различными религиозными и культурными традициями, объединяют верующих, создавая ощущение принадлежности к определенной религиозной группе с общими ценностями и нормами поведения. Также ритуалы способствуют религиозной и культурной адаптации, помогая новым членам общины или общества интегрироваться в культурные нормы и духовные практики. Независимо от религии, ритуалы в паломничестве являются мощным инструментом для духовного роста и самопознания. В современном мире они продолжают оставаться значимым феноменом, оказывающим влияние на различные аспекты не только духовной жизни общества.

Библиография:

1. Зайцев, Д. М. Паломничество как мобильность / Д. М. Зайцев // Детерминанты развития малого и среднего предпринимательства в Республике Беларусь: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции (Минск, 19 мая 2023) / редкол.: В. Л. Цыбовский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Ковчег, 2023. – С. 120-123.
2. Зайцев, Д. М. Феномен паломничества в контексте развития / Д. М. Зайцев // Социум и христианство: Сборник научных статей участников IX Международной научно-практической конференции, г. Минск, 25–27 января 2025 г. / редкол.: Голубев К. И. [и др.]. – Минск: Издательство Минской духовной академии, 2025. – С. 140-142.
3. Емельянов, В. В. Ритуал в Древней Месопотамии / В. В. Емельянов. - М.; СПб.: «Т8 Издательские Технологии» / «Пальмира», 2023. — 335 с.
4. Kuile, C. The Power of Ritual: Turning Everyday Activities into Soulful Practices / Casper ter Kuile. – NY: HarperOne, 2020. – 224 p.

5. Вульф, К. Производство социального: ритуал, эмоции, воспоминания / К. Вульф // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2010. - № 3. - С. 23–50.
6. Robertson Smith, W. Lectures on the Religion of the Semites / W. Robertson Smith. - Sheffield: Academic Press, 1995. – 160 p.
7. Фрэзер, Дж. Дж. Золотая ветвь. Исследование магии и религии / Дж. Дж. Фрэзер. - М.: «Политиздат», 1980. - 832 с.
8. Дюркгейм, Э. Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии / Эмиль Дюркгейм. – М.: Элементарные формы, 2018. — 808 с.
9. Фрейд, З. Моисей и монотеизм / З. Фрейд // Психоанализ. Религия. Культура. М.: Ренессанс, 1992. - С. 136-256.
10. Харрисон, Дж. Искусство и ритуал древности/Джейн Харрисон.- М.: «Велигор», 2022. - 158 с.
11. Геннеп, А. ван. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов / А. ван Геннеп. - М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. — 198 с.
12. Зайцев, Д. М. Путь Святого Иакова: традиция и современность / Д. М. Зайцев // Интеллектуальная культура Беларуси: гуманитарная безопасность в условиях глобальных вызовов: материалы Седьмой междунар. науч. конф. (16–17 ноября 2023 г., г. Минск). В 2 т. Т. 2 / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол. А. А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск: Четыре четверти, 2023. – С. 181-184.

УДК 316.022

АВТО - И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ МОЛДАВАН БЕЛАРУСИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Квилинкова Елизавета

доктор истор. наук, доцент

Национальная академия наук Беларуси (г. Минск)

e-mail: cvilincova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-7168-8506

Резюме. В статье исследуются авто- и гетеростереотипы молдаван Беларуси. Изучение данного вопроса является актуальным, так как позволяет рассмотреть процесс адаптации молдаван в белорусское социокультурное пространство. Молдавская диаспора в Беларуси относительно немногочисленна и расселена дисперсно. Данное исследование проведено на основе полевых материалов, собранных автором в 2020–2024 гг. у этнических молдаван. Делается вывод о том, что основными чертами автостереотипа молдаван являются следующие: открытые, душевные, радушные, гостеприимные, трудолюбивые, активные, эмоциональные, горячие, энергичные, веселые, заводные и др. Белорусов они характеризуют как гостеприимных, трудолюбивых, обходительных, спокойных и др.

Ключевые слова: молдаване Беларуси, диаспора, автостереотипы, гетеростереотипы, межэтническое взаимодействие.

Abstract. The article examines auto- and heterostereotypes of Moldovans in Belarus. The study of this issue is relevant, as it allows us to consider the process of adaptation of Moldovans to the Belarusian socio-cultural space. The Moldovan diaspora in Belarus is relatively small and dispersed. The Moldovan diaspora in Belarus is relatively small and dispersed. This study is based on field data collected by the author in 2020–2024 from ethnic Moldovans. It is concluded that the main features of the autostereotype of Moldovans are the following: open, sincere, cordial, hospitable, hardworking,

active, emotional, hot, energetic, cheerful, energetic, etc. They characterize Belarusians as hospitable, hardworking, courteous, calm, etc.

Key words: Moldovans of Belarus, diaspora, autostereotypes, heterostereotypes, interethnic interaction.

В вопросе адаптации представителей этнических общностей, проживающих за пределами страны происхождения, большое значение имеет традиция взаимодействия этнического большинства страны приема с национальными меньшинствами. Этот процесс во многом обусловлен социальными факторами, а также стереотипно-поведенческими установками, сформированными в полиэтническом государстве. Это значит, что гармоничная межэтническая и межкультурная коммуникация требует понимания «чужих» стереотипов поведения, отраженных в этнических традициях, обычаях, праздниках и т. д. Они отражают установленную в этносообществе модель поведения, жизненнозначимые ценности, а также форму межэтнических отношений. Этнические стереотипы формируются на основе прописанной в обществе и закреплённой через культурные символы системы ценностей и модели поведения. Выявление этнических стереотипов является актуальным в связи с вопросом об оценке состояния межэтнических процессов, межэтнического восприятия и взаимодействия.

Объектом нашего исследования являются молдаване Беларуси. История формирования молдавской диаспоры в Беларуси начинается с 20-х гг. XX в. *Первый этап формирования молдавской диаспоры* связан с советским периодом, когда в результате межреспубликанской миграции и межнациональных браков молдаване переселялись в БССР. *Второй этап* связан с переселением молдаван в Беларусь в постсоветский период («молдаване-переселенцы второй волны»), которое имело характер трудовой миграции. В этот период сюда переехало много моноэтнических молдавских семей [3].

Молдавская диаспора относительно немногочисленна (в общей сложности Беларуси проживает около 5 тыс. человек) и расселена дисперсно. Ее особенность заключается в том, что одна часть ее представителей является гражданами Беларуси (по переписи населения Республики Беларусь за 2019 г. – 2 407 человека) [1; 5]; а другая – гражданами Республики Молдова постоянно живущими в Беларуси с видом на жительство – 2095 человек [6].

Данное исследование проведено на основе полевых материалов автора – Е. Н. Квилинковой (в тексте – ПМА), собранных автором в 2020–2024 гг. у этнических молдаван и членов их семей, проживающих, прежде всего, в Минске и Минской области, а также в других областях и районных центрах Беларуси (Гомельской, Брестской, Могилевской и Гродненской) [7]. Путем глубинного интервью было опрошено более 110 человек – уроженцев Республики Молдова и членов их семей.

Следует отметить, что за пределами своей Родины молдаване с гордостью говорят о своей национальности. Чувства, испытываемые ими от осознания принадлежности к своей этнической общности, можно квалифицировать как позитивное и благожелательное отношение к своему этносу / народу. Для выявления авто- и гетеростереотипов мы предлагали респондентам назвать черты характера, которые, по их мнению, в большей степени свойственны молдаванам и какие белорусам. Вполне определенно чувствуется, что в ответах более искренним было поколение респондентов молодого и среднего возрастов. Многие молдаване старшего возраста, живущие здесь более 30–40 лет, говорили о том, что не видят особых или даже никаких различий в чертах характера молдаван и белорусов. Данный момент можно рассматривать как результат тесного взаимодействия и полной интеграции в социокультурное пространство Беларуси. Вместе с тем очевидно и то, что эта категория респондентов демонстрировала большую осторожность и сдержанность в ответах.

«Молдаване – гостеприимные. Когда диаспорой проводим наши праздники, все знают, что к молдаванам можно подойти: мы всегда накрываем столы, угощаем вином. Ну и белорусы гостеприимные. Поэтому и нужно вместе держаться и впредь. Я особой разницы между

белорусами и молдаванами не вижу. Я уж столько лет работала и контактировала с белорусами, слава Богу, с их стороны ничего такого не видела» [ПМА: С.З.З., г. Минск].

«В чертах характера между белорусами и молдаванами нет никакой разницы. Что молдаване веселый, трудолюбивый и гостеприимный народ, что белорусы. Что среди молдаван есть хорошие и добрые люди, что среди белорусов. Я не нашла разницы» [ПМА: К.М.С., г. Минск].

«Молдаване – они же все поют и все танцуют, и белорусы тоже. Но в Молдавии люди горячие. На счет того, что еще отличает молдаван от белорусов ничего не могу сказать. Отличия, конечно, есть, но что точно сказать не могу. Когда я начинала здесь жить, то сравнивала. Хотя в каждом народе разные люди есть» [ПМА: К.Т.В., Петриков. р-он, Гомел. обл.].

«Мне кажется и молдаванки, и белоруски мало чем отличаются по характеру. И те, и другие женщины хозяйственные» [ПМА: Н.К.А., г. Кобрин, Брест. обл.].

«В характерах большой разницы я не заметил. Чисто национальных черт характера у белорусов я не заметил» [ПМА: Ф.Н.А., г. Минск].

«Люди по ментальному уровню похожи, физиологически они различаются, а так похожи» [ПМА: М.В.С., г. Минск].

Как можно видеть из ответов, данная категория респондентов связывает возможные различия скорее с индивидуальными особенностями человека.

«По характеру молдаване от белорусов практически не отличаются. Да я уже и не рвусь в Молдову. Молдаване может быть более шустрые, более эмоциональные. Большой разницы нет» [ПМА: К.П.А., г. Минск].

В качестве различий между молдаванами и белорусами некоторые респонденты старшей возрастной группы отметили национальную кухню и даже напитки.

«По характеру белорусы и молдаване не отличаются. И те, и другие трудолюбивые, дружелюбные, миролюбивые. <...> И в Молдавии то же самое. Все отличия на кухне» [ПМА: Т.Л.Н., Дзерж. р-он, Минск. обл.].

Мысль, высказанная данным респондентом, имеет под собой научное объяснение. Очевидно, что система питания, которая во многом определяется особенностями хозяйственной деятельности и климата, является одним из факторов, влияющих на формирование определенных свойственных этносу черт. По мнению значительного числа опрошенных, на менталитет и национальный характер белорусов большое влияние оказали постоянные войны, которые происходили на данной территории.

«Я Беларусь хорошо знаю. Здесь исторически народ прошел через многие страдания. Через эти территории проходило много войн. Все страдания на них. Здесь люди совсем другого склада. У нас там, в Молдавии у людей другой склад, так как там не было геноцида. <...> Здесь более страдальный народ, он больше пострадал. Он пострадал за человечество. Здесь нет ни одного дома, где бы не было горя, где бы кого-то не убили, не сожгли. Это очень сказалось на их менталитете. Белорусы – люди очень миролюбивые и очень трудолюбивые» [ПМА: Ш.Г.Ф., г. Гомель].

В связи с этим одним из респондентов даже была высказана мысль о том, что

«белорусский народ должен жить лучше, чем россияне, молдаване, грузины и армяне потому, что столько, сколько он перенес, ни один народ не перенес» [ПМА: П., г. Минск].

Несомненно, что исторические условия, а также этнокультурная и религиозная среда, в которых протекает жизнедеятельность этноса, во многом формируют у народа традиционные установки, черты характера и менталитет.

По мнению основной части респондентов молодого и среднего возраста, а также некоторых представителей старшего поколения, молдаване по характеру очень отличаются от белорусов, но при этом они почти всегда добавляли:

«Людей и там, и там всяких хватает, но все равно...» [ПМА: М., Петриков. р-он, Гомел. обл.].

«Среди белорусов, как и среди молдаван нет одинаковых людей, все разные. Но общий знаменатель есть» [ПМА: С., Дзерж. р-он, Минск. обл.].

Анализ ответов респондентов о присущих молдаванам национальных чертах показал, что в первую очередь они выделяют в себе такие основные качества как трудолюбие, открытость, гостеприимство и предприимчивость. Эмоциональность, которую молдаване отмечают у себя как положительную черту, иногда воспринимается молдаванами второго поколения (идентифицирующими себя как «белорусы с молдавскими корнями») с некоторой негативной коннотацией, по принципу: «молдаване более вспыльчивые, а белорусы спокойнее». Ряд характерных черт, присущих молдаванам, например, таких как заводные, более эмоциональные и предприимчивые респонденты относили и к представителям других живущих в Молдове народов. Очевидно, что природное и социокультурное пространство влияет на образ жизни, традиции, привычки, ментальность живущего там населения, независимо от этнической принадлежности.

«Если говорить о характере молдаван, то они быстро заводятся. Особенно это видно на праздниках, свадьбах, крестинах. Молдаване южный народ – они более энергичные. Хотя Молдова – многонациональная страна. Когда мы там жили, в Молдове тогда было только 60 % этнических молдаван. Остальные были русские, украинцы, евреи, гагаузы, греки, болгары. А город Сороки, я там учился в техникуме, считается европейской столицей цыган. Я там среди них жил» [ПМА: С., Дзерж. р-он, Минск. обл.].

«Более южные люди (в том числе те, которые живут на Украине и в России) они более эмоциональные, а молдаване – мы как итальянцы» [ПМА: Х.В.В., г. Минск].

И иноэтничные респонденты из молдавской диаспоры – уроженцы Молдовы тоже подчеркивали, что у всех народов, живущих в том молдавском пространстве, много общего.

«Мне сложно отделить молдаван от гагаузов, потому что они похожи. Например, наши *нанаши* – молдаване, и они по поведению и действиям похожи с гагаузами. У них есть общее. По характеру я бы не сказала, что они так сильно отличаются. Мне ближе эти народности! Думаю, что большую роль сыграло то, что я там выросла – на той музыке, песнях, танцах» [ПМА: И.Я.М., г. Минск].

«Я отношусь нормально и к молдаванам, и к болгарам. Я 5 лет учился в Кагуле и жил с ними. Мы учились и работали с молдаванами. У нас много общего. Если сравнивать молдаван с болгарами, то они не одинаковые. Молдаване – мягче, спокойнее...» [ПМА: И.В.В., г. Минск].

В связи с вопросом межэтнического взаимодействия отметим, что между молдаванами и гагаузами [2], особенно живущими в Гомельской области, где их много, установлены и поддерживаются довольно тесные отношения.

«Я не вижу разницы между гагаузами и молдаванами. Все зависит от человека, причем тут молдаване или гагаузы. Если человек хороший, я с ним буду общаться. Молдаван-друзей здесь у меня не больше, чем белорусов. Среди белорусов – знакомые есть, но так, чтобы друзья – нет» [ПМА: Б., г. Гомель].

«Мы дружим с гагаузами, у нас даже есть батюшка-гагауз – отец Виталий Дерели – они наши кумовья. <...> У меня есть крестники белорусы. Я крестил их. И белорусы моего сына крестили. У меня здесь больше друзей, чем в Молдавии» [ПМА: Д., Ветковск. р-он, Гомел. обл.].

Часть опрошенных, главным образом представители второй волны молдаван-переселенцев, отметила, что молдаване и белорусы отличаются по менталитету. Сюда они вкладывали различия в моделях поведения и в форме общения. Очевидно, что тесное взаимодействие объединяет народы, живущие в одном социокультурном пространстве, но при этом не стираются их основные этноотличительные черты. В связи с этим считаем нужным уточнить, что приведенные в данной работе на основе ответов респондентов сравнительные характеристики относятся к белорусам Беларуси, так как живущие в Молдове белорусы, в зависимости от прожитых там лет, также частично впитали особенности того

социокультурного пространства (и, частично, менталитета), повлиявшие определенным образом на некоторые черты их характера [4, с. 61].

Так, немало респондентов в качестве особенностей между молдаванами и белорусами отметили различия в области культуры общения, традиции гостеприимства, степени открытости и др.

«Молдаване и белорусы отличаются – это разные народы и по менталитету. Что их отличает – трудно сказать: другой менталитет, другие взгляды на жизнь. Они отличаются в гостеприимности. Я вот живу в данной деревне и не могу пойти в гости так, с пустыми руками. Я должен взять с собой хотя бы бутылку, тады я могу пойти в гости. А в Молдавии (независимо от того, есть у меня с собой бутылка или нет) я могу зайти домой к любому, кто меня знает, кого я знаю. Меня там угостят, накормят... Это уже различие. А здесь, если я с человеком не родич, не кум, то как я пойду с пустыми руками. У них менталитет другой, характер другой, обращения другие. Молдаване – более открытые. А здесь если он тебя хорошо не знает, если не кум, не сват, то они замкнутые» [ПМА: Т.Р., Могилев. обл.].

«Разница между молдаванами и белорусами проявляется в гостеприимстве. Молдаване более добрые. Ну, о белорусах говорить не будем. И молдаване разные есть. Молдаване больше чтут свои молдавские традиции и хотят тут это показать. Все белорусы вспоминают и хорошо отзываются о молдаванах, с которыми они служили. У них теплые воспоминания о том, когда они со студенческими отрядами туда приезжали. Они говорят, что как только туда приехали, их в гости пригласил совсем чужой человек, налил вина, свежего хлеба нарезал и угостил» [ПМА: Б., Брест. обл.].

По мнению одного из респондентов, нахождение в общем советском пространстве наложило отпечаток на менталитет разных народов, входивших в Союз. Разница между молдаванами и белорусами какая-то есть, и она проявляется в области этикета, а также в большей дистанцированности белорусов при общении, которая нередко воспринимается респондентами как холодность.

«Мы все из Советского Союза, но некоторые различия есть – совсем немного. Белорусы тоже гостеприимные, но у молдаван по-другому: позвонишь нам в дверь, не предупреждая, и мы сразу накроем стол, и мы рады. С белорусами нужно по-другому, нужно заранее предупредить. Это большой город и образ жизни другой. А так большой разницы я не вижу. Они такие же добрые, очень добродушные люди, мне они очень импонируют. Белорусы более холодные и не очень к себе подпускают, а молдаване более радушные, душа нараспашку, и они всех пускают в свою душу, в свой дом, в свой мир» [ПМА: М., г. Минск].

«Разница характеров между молдаванами и белорусами, конечно, есть. Основное, наверное, что молдаване более гостеприимные, открытые, а белорусы в принципе тоже такие, но они поначалу присматриваются, не сразу раскрывают объятия и ты в этих объятиях тонешь. Мне кажется, что молдаване более такие...» [ПМА: С.М., г. Минск].

Говоря о белорусском влиянии на молдаван, один из респондентов, наблюдавший за диаспорой и изнутри, и со стороны, отметил:

«Конечно, живущие здесь молдаване приобретают какие-то характерные для белорусов привычки, черты характера. Особенно это заметно у тех, кто уже долго здесь живет. Но они все же остаются молдаванами и это особенно проявляется тогда, когда они остаются в своем кругу» [ПМА: С., г. Минск].

Данные проведенного нами опроса показывают, что почти все опрошенные в той или иной форме отмечали свойственную молдаванам большую открытость и коммуникабельность. Из содержания высказываний части респондентов следует, что в результате произошедших в последние десятилетия трансформаций некоторые присущие этносам черты, которые прежде воспринимались как национальные, подверглись изменениям. Это в равной степени касается всех народов, не только молдаван и белорусов. В первую очередь речь идет о гендерных отношениях, роли мужчины и женщины в семье, традиции гостеприимства и других жизненнозначимых традиционных ценностях. Очевидно, что глобализационные и

миграционные процессы, а также сложные социально-экономические условия, в которых находится значительная часть населения многих стран, оказали большое влияние на различные стороны образа жизни людей, в том числе на сохранность ими народных традиций.

«Наши молдаване более эмоциональные, вспыльчивые... Белорусы тоже с характером, но они более мягкие. Хочу сказать, что теперь наши молдаване тоже изменились, их жены изменили. Где вы раньше видели, чтобы жена оставляла мужа дома, а сама уезжала на заработки. И ему приходится смотреть за детьми и хозяйством» [ПМА: Х., Минск. обл.].

«Молдаване более рискованные, а женщины – очень ласковые, нежные, за детьми смотрят. Меня воспитывала бабушка. Понимаете, что получается: все меняется. То что я помню, что было когда-то в Молдове, и то, что я вижу сейчас, прожив более 50 лет в Беларуси – это разные люди. Люди поменялись и там, и здесь» [ПМА: Л., г. Минск].

«Я скучаю по тому периоду там, когда был маленьким. А сейчас Молдова уже не та, она другая – не такая, как тогда, когда я там рос, например, с 10 до 18 лет (до армии). Это сейчас другая Молдова. Она не та. Я даже не знаю как объяснить. Ну, конечно, я разочарован. Там уже другой народ <...>. Короче не та Молдова. Они ездят за границу, зарабатывают там деньги, приезжают назад. Их менталитет меняется...» [ПМА: Волковыск. р-он, Гродн. обл.].

О том, что после распада Советского Союза произошли заметные изменения в менталитете людей всех республик, ранее живших в Союзе, говорили и другие респонденты.

«Мы ездили в Молдавию в 2008 году. И там уже не то, что было до развала Союза. Ездили в гости к родственникам жены. Там живет ее родная сестра, дядьки, тетки. Моя родня почти вся померла, а тетки двоюродные и троюродные работают в Италии. <...> Конечно, тянет туда, где жил. Хочется встретиться с теми, с кем когда-то общался. Но их уже мало. Многие на заработках, кто в России, а кто поумирал. Охота поехать туда и повидаться, но так, чтобы поехать туда жить или резко поменять место жительства – я не согласен. Там так быстро лучше не станет – запомните это. В Молдавии, скажу Вам открыто и честно (я в политику не лезу), станет лучше, когда она войдет в Таможенный союз...» [ПМА: Т.Р., Могилев. обл.].

На вопрос респонденту: «Что же его разочаровало в Молдове?» им был дан следующий ответ:

«Там народ меняется. Может это не везде, но в данной местности, где мы жили, многое изменилось. Уже в народе появляется эгоизм. Люди закрываются, они ездят в Европу, они увидели другую жизнь, другие народы. И теперь они не те, что были раньше. Раньше люди были приветливее, дружелюбнее, все было как-то по-другому. После развала Союза люди начали меняться. Ну и тут, и везде меняются – в зависимости от местности» [ПМА: Т.Р., Могилев. обл.].

«Хоть нас здесь и окружают смешанные семьи (белорусско-молдавские) я не могу сказать, что часто ходила в гости к своим соотечественникам. Больше приходили ко мне. <...> Когда едем к мужу в деревню, не поверите, мы накрываем там столы. Но в последнее время и в Молдове то же самое. Раньше, когда мы приезжали туда, все нас приглашали. Мы не знали к кому вначале в гости пойти – к тете Вале или к дяде Симе. А потом уже больше предпочитали приходить в гости к нам. Когда мы приезжали, то каждый день гости к нам приходили. Люди обеднели. И там нас уже называли белорусами» [ПМА: г. Минск].

Очевидно, что происходящие в мире трансформации не оставили в стороне ни один из этносов. Тем не менее базовые традиционные жизненные ценности, передававшиеся из поколения в поколение, сохраняют свою значимость у молдаван и в современный период. К ним относятся семья, почтительное отношение к родителям, родственные связи, в которых особую роль играют отношения кумовства и гостеприимство. Сохраняются они и молдаванами Беларуси, что подтверждается данными проведенного нами опроса.

Таким образом, если говорить в целом, то молдаване характеризуют себя (*автостереотип*) как открытых, душевных, более радушных («душа нараспашку, они всех пускают в свою душу, в свой дом, в свой мир»), гостеприимных, трудолюбивых и предприимчивых; активных, эмоциональных, горячих, энергичных и шустрых («не сидят на



месте)), веселых, заводных. Из черт с некоторой негативной коннотацией один из респондентов назвал вспыльчивые. В качестве основных характерных для представителей их собственного этноса жизненных установок респонденты-молдаване выделили значимость традиционной семьи и гендерных отношений (доминирование мужчины в семье), семейные ценности, взаимопомощь и взаимосвязь как на уровне родственной группы, так и общесельского коллектива (ощущение семейного тепла).

Библиография:

1. Итоги переписи населения Республики Беларусь 2019 года. Статистический сборник, Т. 2. Минск «Альтиора Форте» 2021. С. 228–230// <https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/e2c/jpupn3rl7trtmxepj6vmh07qu6u5o09i.pdf> (дата обращения: 02.10.2023).
2. Квилинкова Е. Н. Гагаузы в Молдове и Беларуси: грани идентичности и стратегия самосохранения. Минск: Беларуская навука; 2023. 383 с.
3. Квилинкова Е. Н. Молдаване Беларуси: этнокультурная идентичность и интеграция. Минск: Беларуская навука, 2024. 614 с.
4. Квилинкова Е. Н., Сакович В. А. Белорусы в Молдове и Молдова в белорусах. Серия «Мир глазами этнолога» / научн. ред. серии А. В. Гурко. Минск: Беларуская навука, 2021. 454 с.
5. Национальный состав населения Республики Беларусь. Перепись населения 2019 г. Статистический бюллетень. Минск, 2020. С. 1-26// <https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/df5/df5842f32b1b8a711043f8f54856f5c8.pdf> (дата обращения: 20.05.2022).
6. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. Национальный состав населения. Гражданство. 2019 г.// https://census.belstat.gov.by/saiku/?guest=true&lang=ru&default_view_state=edit#query/open/public/F508N_ru.saiku (дата обращения: 02.10.2023).
7. Полевые материалы автора / Квилинкова Е. Н. Материалы полевых исследований за 2020–2024 гг. по теме «Молдаване Беларуси» // Архив Института искусствоведения, этнографии и фольклора имени К. Крапивы НАН Беларуси (АИИЭФ): Фонд 6. Оп. 14. Д. 322–388. 310 с.

УДК 398.84 + 908

ОТРАЖЕНИЕ СОХРАНИВШИХСЯ И УТРАЧЕННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ТРАДИЦИОННОГО КОСТЮМА В ГАГАУЗСКОМ ПЕСЕННОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Квилинкова (Кысым) Елизавета

доктор истор. наук, доцент

Национальная академия наук Беларуси (г. Минск)

e-mail: cvilincova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-7168-8506

Резюме. В статье рассматривается содержание фольклорных текстов на предмет содержания в них сведений о сохранившихся и утраченных элементах традиционного костюма гагаузов. Исследование проведено на основе полевых материалов автора, собранных у гагаузов Молдовы и Болгарии в 1994–2016 гг. Делается вывод о том, что в гагаузских народных песнях представлены подробные сведения по традиционному мужскому и женскому костюмам. Они отражают как архаичную лексику, так и региональные различия в этой области культуры, характерные для балканских и бессарабских гагаузов (например, шаровары, феска). Это делает фольклор ценным источником для современных исследователей-этнологов.

Ключевые слова: гагаузы, Молдова, Болгария, фольклор, традиционный костюм, быт, обычное право, архаичная лексика.

Abstract. The article examines the content of folklore texts for information about the preserved and lost elements of the traditional costume of the Gagauz. The study is based on the author's field materials collected from the Gagauz of Moldova and Bulgaria in 1994–2016. It is concluded that Gagauz folk songs provide detailed information on traditional male and female costumes. They reflect both archaic vocabulary and regional differences in this area of culture, characteristic of the Balkan and Bessarabian Gagauz (e.g., harem pants, fez). This makes folklore a valuable source for modern ethnological researchers.

Key words: Gagauz, Moldova, Bulgaria, folklore, traditional costume, everyday life, customary law, archaic vocabulary.

Рассмотрение содержания фольклорных текстов на предмет их взаимодействия с какой-либо сферой общественного бытия раскрывает функциональную значимость этих связей. «Фольклорные ментифакты» позволяют реконструировать некоторые архаичные элементы вещественного быта гагаузов и проследить тенденции развития отдельных материальных компонентов, а также их взаимосвязь в процессе исторического развития. Так, в песнях сохранены данные о традиционных занятиях гагаузов, использовавшихся ими орудиях труда, пище, элементах национального костюма и т. п.

Данное исследование, посвященное изучению сохранившихся и утраченных элементов традиционного костюма в гагаузском песенном фольклоре, проведено на основе полевых материалов автора – Е. Н. Квилинковой, собранных у гагаузов Молдовы, Украины, Болгарии в 1994–2016 гг.

На основании представленных в этом виде источника данных, можно говорить о характере изменений, происходивших под влиянием трансформаций в социально-экономической области и в результате этнокультурного взаимодействия, а также можно судить по сохранившимся в фольклоре данным, в частности относительно традиционной одежды. Поскольку в статье приводятся только фрагменты песен, автор будет делать ссылки на приложение монографии (Квилинкова, 2011), где представлены полные варианты текстов [4]. Так, на Балканах еще в недалеком прошлом гагаузские женщины носили шаровары по типу турецких. Историческое свидетельство об использовании женщинами данного элемента костюма находим в песнях, записанных в с. Генерал Кантарджиево и Болгарево (Болгария) [4, с. 515, 518].

1) Asmadan gel, asmadan	Иди по мосту (?), по мосту
Oh, aman, aman	Ох, аман, аман,
Şalvar giyâr basmadan.	Шаровары надевают из батиста.
Şalvarına bakmayın,	На шаровары не смотрите (не обращайтесь внимания),
Oh, aman, aman,	Ох, аман, аман,
Gözellik var başımda.	Красота «свалилась» на мою голову.

2) Karşidan gelee, karşıdan	Навстречу идет, навстречу
Cicim giyâr şalvarı basmadan.	Любимая, одета в штаны из батиста.

Сведения о том, что в конце XIX в. женский костюм гагаузок Болгарии включал в себя широкие штаны по типу турецких шаровар, находим в работе чешского историка К. Иречека. Он писал, что домашние нравы у гагаузов Болгарии имеют тюркский характер. Мужчины едят отдельно от женщин. Жена остается в доме невидимой для чужого. В одежде также прослеживается турецкое влияние. Женщины носят широкие шаровары по типу турецких и прикрывают платком рот и т. д. [3, с. 233, 235]. Ношение гагаузками шаровар запечатлено в картине «Гагаузка», написанной в 1892 г. известным болгарским художником Антоном Митовым.

Указание на данный элемент женского костюма у гагаузов Болгарии имеется в работах современных болгарских исследователей (Е. Кръстева-Благоева, М. Иванова, Б. Нейков) [8, с. 50; 11, с. 280; 2, с. 83-94]. Ношение шаровар М. Иванова связывает с городской модой (в частности, в г. Варна), которая предписывала зажиточным женщинам непременно иметь в своем гардеробе такой предмет туалета. По ее мнению, это дань моде того времени, распространившаяся под турецким влиянием [2, с. 83-94].

Данные о ношении в начале XX в. гагаузками Болгарии шаровар («*don çatal*», «*şalvar*») зафиксированы нами в ходе полевого исследования у информатора в с. Генерал Кантарджиево. Это дает основание говорить о более широкой распространенности в прошлом у гагаузов, живущих вдоль восточного побережья Черного моря, указанного элемента женского костюма.

Вместе с тем, нам не удалось обнаружить в песенном фольклоре каких-либо сведений о женских шароварах у группы бессарабских гагаузов, переселившихся с Балкан более 200 лет назад. Это объясняется тем, что на территории Бессарабии, ввиду отсутствия турецкой среды и влияния, утрачивалась значимость отдельных элементов материальной культуры. Результатом влияния городской культуры и традиций соседних народов являются некоторые изменения в народном костюме этой группы гагаузов. У молдаван, например, был перенят такой элемент мужского городского костюма, как *паралия* (шляпа) и др.

Однако традиционная одежда бессарабских гагаузов трансформировалась также и в результате изменений, происходящих в области хозяйственной деятельности. Несомненно, что хозяйственный и общественный быт, в основе которого лежали традиционные воззрения и стереотип мышления, являлись наиболее консервативными. Крестьяне стойко придерживались унаследованного опыта и с неохотой вводили новшества, которые могли негативно отразиться на их хозяйстве. Так, большинство задунайских переселенцев в силу привычки и традиции поначалу отказывались разводить новые породы овец. Только часть крестьян смогла преодолеть традиционный стереотип мышления и активно включилась в новые товарно-денежные отношения [9, с. 63].

Н. С. Державин отмечал, что под влиянием времени и изменившихся в конце XIX в. социально-экономических условий «повсеместное вымирание в наших болгарских колониях скотоводства в связи с развитием земледельческой промышленности и расширением площади распашки земель вызвало сокращение домашнего ткацкого производства, а вместе с этим и изменение покроя платья...» [1, с. 48].

В гагаузских народных песнях содержатся сведения о наиболее значимых компонентах традиционного мужского и женского костюмов. При этом используются архаичные термины – *çukman* (платье), *fita* (фартук), *bariz* (платок), *çarık* (лапти), *sardıma* (онучи) и др., многие из которых ввиду утраты определенных элементов народного костюма в настоящее время не употребляются.

В одной из свадебных песен *Gelin türküsü* / «Песня невесты» упоминается дмотканое шерстяное платье – *kaşmer fistan*, являвшееся частью свадебного подарка невесте со стороны жениха [4, с. 500]. Такого рода одаривание подчеркивало статус семьи жениха.

Neçin sän bana gelmedin
Görgiyä gittin, mari Raya,
Bir çürük kaşmer fistana.

Почему ты за меня не пошла?
За Георгия пошла, мари Рая,
За одно «гнилое» шерстяное платье.

В песнях представлены сведения не только о значимости таких атрибутов женского традиционного костюма как платок и фартук, но и о женских украшениях – бусы из жемчуга [4, с. 415-417, 511].

Bir da baksa küydän yana
Bir da genç gelin pedahlandı,
Pedahlandı, çöşmeyä geldi,
Al çukmannan, biyaz fitaylan,
Biyaz fitaylan, biyaz modaylan.

Вдруг увидел: со стороны села
Появилась одна молодая невеста,
Появилась, к роднику пришла,
В алом платье, белым фартуком,
С белым фартуком, в белом платке.

Anadan – selām getirdik,
Batüdan – altın getirdik,
Bulüdan – barış (bariz) getirdik,
Kardaştan – sedef getirdik.

От матери – привет принесли,
От брата – золотa принесли,
От тёти – платок принесли,
От брата – жемчуг принесли.

При достижении определенного возраста девочки должны были носить платок. Способ его повязывания соответствовал социальному положению и возрасту женщины. Строго соблюдался запрет на неприкрытые женские волосы. Женщина не только всю жизнь ходила с покрытой головой, но даже ночью должна была спать в косынке. Считалось большим грехом, если кто-то увидит ее без платка, в том числе и муж. Вероятно, этот обычай связан с воззрениями о крайней опасности открытых женских волос, или же они рассматривались как женская нагота.

Обязательным атрибутом традиционного женского костюма был передник – фартук, который во многом имел утилитарное значение [4, с. 432-433, 418].

Manoli genä pek duvaya düşeyer:
– Ver, Allahım, – demiş, –
Bir da büyük yaamur,
Tudorkanın mancalarını doldur,
Tudorka da geeri dönsün.
Allaa verer bir da yaamur, – demiş, –
Fitacını çözer, mancalarını örter,
O da hep ileri gideyer.

Манoли oпять начал сильно молиться:
– Дай, Боже, – сказал, –
Сильный дождь,
Залей (водой) Тудоркину еду,
Чтобы Тудорка назад возвратилась.
Бог дал дождь, – сказал, –
Передник развязывает, еду укрывает,
И все вперёд идёт.

Aldı o yılanı
Yaurularınнан,
Fitasına koydu,
Evä getirdi. } 2
Kaynatmaa koydu.

Взяла эту змею
С детёнышами,
Положила в фартук,
Домой принесла, } 2
Варить поставила.

Однако в обществе и за пределами дома женщина не могла появиться без передника. Необходимость ношения данного элемента женской повседневной и праздничной одежды свидетельствует о его символическом значении в прошлом – прикрывал женские детородные органы. Об особой функции передника и платка в женском традиционном костюме гагаузов свидетельствует то, что они довольно часто упоминаются в песнях.

Сведения, содержащиеся в фольклоре, раскрывают также символическую значимость цвета в традиционной одежде гагаузов. В нем имеется указание на характерный для того или иного случая, возраста или социального положения цвет одежды. Так, праздничным цветом одежды считались светлые тона, а траурным – темные / черные [4, с. 415-417].

– Batü bey, batü, Kostanda batü,
Düünä mi çiiirêrsın osa ölüyâ mi?
Sölâ bana dooru.
Düünä çaararsan,
Düünä çaararsan – kula ruba giineyim,
Ama ölüyâ sa, – karagöz ruba giineyim.

– Эй брат, брат, брат Костанда,
Ты приглашаешь на свадьбу или на похороны?
Скажи мне правду.
Если приглашаешь на свадьбу,
Если приглашаешь на свадьбу – надену светлую одежду,
Но если на похороны – надену темную одежду.

Символически через цвет одежды отражены в песнях благополучие и достаток. Для этого используется выражение «блестящие одежды» [4, с. 476], то есть роскошная, богатая одежда.

Vardı bir adam pek zengin,	Был один очень богатый человек,
Yalabık rubaynan giimni.	Одет был в блестящие одежды.
Bitkisiz sevinmeliklän	Бесконечно радостной
Onun yaşaması erdä.	Была его жизнь на земле.

Распространенным у гагаузов цветом одежды был синий. В одной из песен отмечается, что носимый гагаузскими мужчинами «минтан» (вид безрукавки) сшит из ткани синего цвета – *mavi mintan* [4, с. 408-409]. По приводимым К. Иречком данным, именно такой цвет безрукавки был характерен для задунайских гагаузов [3, с. 235]. Бессарабские же гагаузские парни носили также «минтан» ярко красного и зеленого цветов [10, с. 401].

О традиционности данного элемента мужского костюма можно судить по строкам одной из песен, в которой сам Иосиф был одет в безрукавку [4, с. 461]. Со временем тканевые безрукавки у гагаузов Бессарабии уступили место меховым, изготовленным из бараньих шкур.

Более детальные сведения в песнях находим относительно одежды такой категории работников, как пастухи, для которых традиционными были кожух и плащ-дождевик: *kürk, yaamurluk* [4, с. 418-419]. Обязательной частью мужского традиционного костюма был головной убор – барашковая шапка черного или белого цвета – *kalpak*, что также нашло отражение в песнях [4, с. 408-409].

Несанкционированное снятие головного убора с головы хозяина рассматривалось как унижение или насмешка. Шапка довольно часто использовалась как вещественное доказательство / подтверждение взятого на себя обязательства, например, при заключении сделки. Так, беря займы большую сумму денег или что-либо значимое, мужчина мог оставить в залог свою шапку.

Интересно отметить, что в вариантах песни «Оглан», зафиксированных у бессарабских гагаузов, упоминается такой головной убор, как красная феска [4, с. 547]. Отметим, что данный головной убор широко распространен у турок и у других мусульманских народов.

Kırmızı fesini al başına,	Красную феску надень на голову,
Bey, Oglan, Oglan canım, işitsänä sän,	Эй Оглан, Оглан-душа моя, услышь ты,
Gelsäna bana, gel yanıma.	Приди ко мне, иди ко мне.

Kırmızı fesini giyin sän başına, } 2	Красную феску надень ты на голову, } 2
Pek özledim bän seni, gelsän yanıma,	Я очень соскучилась по тебе, иди ко мне,
Ne gözäl oğlan, yalabık çoban.	Такой красивый парень, блестящий чабан.

По приводимым К. Иречком сведениям, задунайские гагаузы «носят на голове красные фески, которые заменяются в последнее время болгарскими барашковыми шапками (калпак)» [3, с. 235]. В. А. Мошков отмечает, что у бессарабских гагаузов «не сохранилось даже и воспоминания о том, что они когда-то носили фески. Летом носили круглые войлочные городского типа шляпы с полями, которые называются «паралия»...» [10, с. 403]. Таким образом, если в народной памяти отдельные элементы материальной культуры стирались, то в фольклоре они сохранились в качестве ментифактов.

Что касается такой части костюма, как обувь, то она редко упоминается в песнях. Видимо, это связано с тем, что данный элемент традиционного костюма не играл особой социально-значимой функции. Лишь в одной шуточной песне идет речь о традиционной форме обуви – лаптях / *çarık* [4, с. 444].

Наряду с этим, в некоторых шуточных песнях фигурирует такая не характерная для традиционного мужского костюма обувь, как сапоги или туфли. Их необычность для гагаузов передается при помощи цвета: сапоги – красные, туфли – желтые. Относительно сапог в песне имеется уточнение, из которого можно видеть, что они воспринимаются как элемент

городского костюма, связанного с изменением человеком социального статуса (например, работа писарем). Вместе с тем, в качестве наказа для человека, приобщающегося к городской культуре и, возможно, переезжающего в город, звучат слова, чтобы он выбрал себе невесту с вуалью [4, с. 511]. Акцент на данном элементе одежды сделан, по-видимому, с целью напомнить парню о том, что нужно жениться на сельской девушке, воспитанной на традиционных принципах.

Mite, bre, gide yazıcı.

Açan seferä (?) gidecän,

Bana da haber edäsin.

Duaklı gelin alarsın,

Kırmızı çizmä giüyärsin.

Митя, ой, идёт писарем.

Когда (?) пойдёшь,

Дай мне известие.

Чтобы взял (женился) невесту с вуалью,

Обуй красные сапоги.

В песне «Оглан» специфическим является не только цвет туфель – желтый, но и объект, для которого они куплены – пастух [4, с. 545-546].

Причины столь хорошей сохранности у гагаузов народной культуры, в том числе традиционной одежды, использующейся старшим поколением и в настоящее время, объясняются рядом факторов: компактным проживанием, патриархальным укладом жизни, натуральным хозяйством, силой общественного мнения и др. Даже в начале XX в. общественное мнение по отношению к таким новшествам, как часы или городской костюм, было категоричным.

В этой связи В. А. Мошков приводит следующий случай, с которым ему пришлось столкнуться. Один гагауз, служивший в Варшаве запасным артиллерийским унтер-офицером, живя в Варшаве, «одевался по-европейски с ног до головы, очень заботился о щеголеватости своей одежды, носил серебряные карманные часы и прочее. Когда же мы с ним поехали в его родное село, то он не осмелился показаться своим землякам в европейском костюме. Он тогда только решился ехать домой, когда условился со своим братом, чтобы тот приехал встретить его на станцию железной дороги и привезти ему туда полный гагаузский костюм. Там он переоделся, тщательно припрятал свой городской костюм, а относительно карманных часов умолял меня, чтобы я как-нибудь нечаянно не проговорился о них кому-нибудь из его земляков, уверяя, что в противном случае репутация его в родном селе погибнет раз и навсегда и безвозвратно, что за него не согласится пойти замуж ни одна из гагаузских девушек. Но человек этот, как я потом убедился, вовсе не представлял собой исключения. Несомненно, что в каждом человеческом обществе общественное мнение более или менее уважается и с ним приходится считаться каждому, но такой болезненный страх перед ним, как у гагаузов, – явление далеко не нормальное и не частое [10, с. 189].

Очевидно, что внедрение в повседневный быт предметов промышленно-индустриальной деятельности, лишенных этнической специфики, привело к более активному стиранию этнического своеобразия в материальной сфере. Сохранившиеся и уже вытесненные из быта традиционные компоненты материальной культуры, в том числе в области традиционного костюма, сведения о которых сохраняются в народнопоэтическом творчестве гагаузов, позволяют не только исследовать их значимость и сохранность во времени, но и дают возможность донести эту информацию до потомков.

Таким образом, в фольклоре содержится немало данных о сохранившихся и утраченных элементах материальной культуры гагаузов. В песнях представлены подробные сведения по традиционному мужскому и женскому костюмам. Они отражают как архаичную лексику, так и региональные различия в этой области культуры, характерные для балканских и бессарабских гагаузов (например, шаровары, феска). Это делает фольклор ценным источником для современных исследователей-этнологов.



Библиография:

1. Державин Н. С. Болгарские колонии в России. Таврическая, Херсонская и Бессарабская губернии. София: Державна печатница, 1914.
2. Иванова М. Писмени свидетелства за варненските гагаузски и техните шалвари // Български фолклор. София. 2004, № 3. 83–94;
3. Иречек К. Няколко бележки върху остатъците от Печенези, Кумани, както и върху тъй наречените народи Гагаузи и Сургучи във днешна България // Периодическо списание на българско книжовно дружество в Средец. Год. VII, кн. 32–33. Средец, 1889.
4. Квилинкова Е. Н. Гагаузский песенный фольклор – «Грамматика жизни». Кишинев: Elap Inc, 2011. 568 с.
5. Квилинкова Е. Н. Гагаузы в этнокультурном пространстве Молдовы (Народная культура и этническое самосознание гагаузов сквозь призму связи времен). Кишинев: Tipogr. Centrală, 2016. 732 с.
6. Квилинкова Е. Н. Гагаузы Молдовы и Болгарии (Сравнительное исследование календарной обрядности, терминов родства и фольклора). Chișinău: Pontos, 2005. 308 с.
7. Квилинкова Е. Н. Соционормативная культура гагаузов: традиции и трансформации. Кишинев: Tipogr. «Print Caro», 2020. 344 с.
8. Кръстева-Благоева Е. Сватбени обичаи на гагаузите в България // Българска етнология. София, 2000, бр. 1. С. 50
9. Мещерюк И. И. Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел в Южной Бессарабии (1808–1856). Кишинев, 1970.
10. Мошков В. А. Гагаузы Бендерского уезда. Этнографические очерки и материалы. (Переизд. с сокр.) Кишинев: Pontos, 2004.
11. Нейков Балчо. Факийско предание. Сборки от народния живот. София, 1985.

УДК 372.893

«ИСТОРИЯ ЗА ПРЕДЕЛАМИ УЧЕБНОГО КАБИНЕТА». АМЕРИКАНСКАЯ ИСТОРИЯ ВНЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.

Корзюк Александр

кандидат пед. наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка,

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: alkor.77@mail.ru

orcid id: 0009-0009-5420-9954

Abstract. The article characterizes the means and forms of studying History outside the classroom at secondary school and after graduating, which took place in the USA in the 1st half of the XX century on the basis of an American Historical Association report. The possibilities of mass media, cinema, fiction, the potential of cultural institutions and public organizations in the representation of historical knowledge to students and graduates of secondary schools are revealed.

Keywords: historical education, secondary school, the United States of America, teaching history, American Historical Association.

С 1884 г. мониторинг преподавания истории в средней школе США, формирование стратегий изучения предмета и анализ его результатов осуществляет Американская историческая ассоциация (АИА, англ. American Historical Association, АНА) – старейшее и одно из крупнейших обществ ученых-историков и преподавателей истории, способствующее

изучению и преподаванию истории, сохранению и доступа к историческим материалам. АИА является основным объединением для историков, работающих в Соединенных Штатах, в то время как Организация американских историков (Organization of American Historians, ОАН) является основной организацией для историков, изучающих и преподающих историю США.

В 1944 г. был опубликован доклад директора Комитета по американской истории в школах и колледжах Ассоциации Эдгара Б. Уизли (Edgar Bruce Wesley) (1891–1980) «Американская история в школах и колледжах» [1]. В предыдущих публикациях на основании материалов данного доклада нами уже рассматривались некоторые вопросы преподавания истории в средней школе США в начала XX в. (цели исторического образования, содержание курса истории и методы его преподавания) [2–4]. В содержании данной статьи охарактеризуем средства и формы изучения истории вне учебной аудитории, в том числе и после окончания средней школы, которые имели место в США в первой половине XX века.

Автор доклада уверен, что *«даже если бы у американцев не было дальнейшей возможности за пределами учебного кабинета изучать историю своей страны, то обобщения, впечатления и выводы, полученные в школе, остались бы»* [5]. По его мнению, выпускник средней школы или колледжа продолжит познавать историю после окончания школы, даже если у него нет осознанного намерения делать это, т. к. он не может жить в Америке, не слышав о её исторических деятелях, драматических эпизодах прошлого, кризисных моментах и проблемах. Из тех же неформальных источников он также многое узнаёт об истории стран за пределами США. *«Выпускник может забыть иностранный язык, не применить полученные знания по математике и естествознанию, но он не сможет избежать дополнительных уроков по американской истории»*, – констатирует Э Уизли [5].

Отмечается, что связь школьной истории с историей «за пределами учебного кабинета» должна быть более устойчивой. Формальное изучение предмета должно обеспечить понимание его структуры, усвоение определённого объёма информации, понимание закономерностей, тенденций и интерпретаций, а также постоянный интерес к истории. Тогда изучение истории во внеурочное время может стать сознательным занятием и способствовать обогащению и расширению первоначальных знаний.

Представляется вполне оправданным мнение о том, что значимость истории в глазах учащихся будет возрастать, если они поймут её важность для их дальнейшей жизни. В этом случае «школьная» история выступает в качестве своеобразного фона для внешкольной, а она, в свою очередь, актуализирует и дополняет изученный в классе учебный материал.

Влияние внешкольных знаний по истории ощущается уже в ходе обучения в школе. Учащиеся могут смотреть исторические фильмы, читать произведения соответствующей тематики, знакомиться с материалами СМИ, посещать библиотеки и музеи. Полученная по этим каналам информация может стимулировать интерес к истории и влиять на формирование представлений об исторических событиях и личностях. Поэтому в данном случае важным является формирование критического отношения к получаемой учащимися информации вне систематического курса истории в школе, т. к. это умение понадобится им в дальнейшей взрослой жизни.

В содержании главы Комитет указывает на возможности наиболее популярных на то время внешкольных («неформальных») источников исторических знаний. Отмечается, что изучение истории за пределами класса должно осуществляться интересными и привлекательными способами, иначе они могут быть проигнорированы. В этом, по мнению автора доклада, заключается преимущество «внеклассной истории»: она «живая», яркая и запоминающаяся. Но именно в силу этого, она зачастую вынуждена жертвовать некоторыми из самых важных ценностей истории, игнорируя особенности прошедших эпох и делая наших предков «либо точно такими же, как мы, либо жителями совершенно другого мира» [5]. Этому способствует неизбежное упрощение мотивов деятельности исторических личностей и социальных групп и причинно-следственных связей, а также придание большего значения отдельным деятелям и эпизодам прошлого, нежели они на самом деле имели. Некоторые из

этих недостатков являются результатом необходимости художественного вымысла, но многие вызваны отсутствием понимания исторической действительности. В том случае, если их становится слишком много или они слишком заметны, «неформальная история» теряет свою ценность.

Итак, с точки зрения автора доклада, одним из наиболее распространенных и эффективных средств обучения истории вне класса в первой половине XX в. являлись ежедневные *газеты*. Они часто давали историческую подоплёку текущих событий или ссылались на предыдущие или похожие события. Широко была распространена практика редакционных колонок, посвящённых событиям двадцатипятилетней или пятидесятилетней давности. В них также размещались статьи, целиком посвящённые историческим темам, лицам и событиям, понимание которых предполагало знание читателями их подоплеки. Чтение политических статей требовало знания результатов прошедших выборов и карьеры общественных деятелей. Многие карикатуры были бы бессмысленны для человека, который не знает истории. Таким образом, считает Э. Уизли, газеты «напрямую учат многому из истории», зачастую заставляя своих читателей обращаться к атласу, энциклопедии или учебнику.

Далее автор доклада отмечает, что публикации на историческую тематику в газетах достигают миллионов читателей, поэтому их точность и объективность имеет большое значение. В Европе, по его мнению, многие газеты использовали лучших историков и таким образом поддерживали высокий уровень качества в своих материалах и статьях; в американских газетах такие статьи *«иногда пишутся поспешно и неадекватно, черпая содержание в основном из удобных ссылок, а не из специализированных исследований»* [5]. В то же время он отмечает, что работа многих иностранных корреспондентов во время Второй мировой войны заслуживает похвалы, а качество репортажей поднялось по сравнению с теми, что имели место в ходе Первой мировой войны, когда было мало иностранной корреспонденции, которая имела какую-либо ценность как историческое свидетельство.

Важными источниками исторических знаний являются *журналы*. Объём исторических материалов сильно различается в зависимости от типа журнала, но почти все они публикуют по крайней мере отдельные статьи исторического характера. В частности, популярные еженедельные журналы посвящали большую часть содержания текущим событиям и художественной литературе, значительная часть последней опиралась на историю. Тем более историю в своих рассказах и статьях использовали журналы для молодых читателей. Иллюстрированные журналы иногда посвящали целые выпуски определённым историческим периодам или проблемам. Женские журналы редко публиковали исторические материалы, за исключением случаев, связанных с художественной литературой, что, по мнению Э. Уизли, не могло не вызывать сожаление в стране, *«где женщины являются активными гражданами»*. На основании этого он приходит к выводу о том, что, возможно, Америке нужны популярные журналы, посвящённые истории, которые могли бы сочетать своевременность, привлекательность и объективность в своих материалах. Тем самым был бы заполнен пробел, который существовал на то время в неинституализированном изучении истории.

Далее в докладе констатируется, что большое влияние на исторические представления американцев оказывают *художественные произведения*. Даже те из них, что не претендуют на историческую ценность, описывают повседневную жизнь людей, воспроизводят разговорный язык и создают образы, которые по яркости равны или превосходят те, что представлены в официальных исторических источниках. Многие персонажи романов кажутся американцам более реальными, чем некоторые из президентов и государственных деятелей. Поэтому художественная литература может быть мощным и эффективным учителем истории.

Э. Уизли справедливо замечает, что исторический роман, основанный на основательном и объективном исследовании, может внести существенный вклад в понимание прошлого. Вольности, которые его автор допускает по отношению ко времени, месту и обстоятельствам, неизбежны с художественной точки зрения. Однако именно поэтому читатель должен

остерегаться принимать за достоверное то чувство реальности, которое он приобретает в процессе чтения, т. к. она часто основывается только лишь на одних представлениях: *«Человек, который ничего не знает о ковбоях или о рабах, скорее всего, примет любую их картину, которую захочет представить романист. Романы, представляющие исторических деятелей либо злодеями, либо святыми, оказывают медвежьёу услугу читателю. Человек, который стремится к воссозданию исторической точности, должен соотносить содержание произведения с исторической действительностью»* [5].

Еще одним источником исторических знаний вне стен школы является **кино**. Продюсеры прикладывают значительные усилия, чтобы достоверно представить не только костюмы, предметную обстановку, архитектуру и дух времени, но также речь, манеры и события отображаемых периодов. Таким образом, наиболее ценным, но и наиболее трудным является воспроизведение деталей повседневной жизни. Поэтому кинофильмы, если они тщательно отображают историческую действительность, являются одним из самых эффективных дополнений к «формальной» истории. Важным является тот факт, что исторические фильмы стимулируют чтение произведений, по которым они были сняты, либо книг об изображенных в них событиях и героях. Э. Уизли сообщает, что, например, книги о Марко Поло, Марии Стюарт, Дэниеле Уэбстере, Эндрю Джонсоне, которые стали героями фильмов, пользовались большим спросом во время и после их показа [5].

Однако хотя вклад экрана в познание истории важен и эффективен, в кинофильмах допускаются вольности в отношении исторических персонажей, а многие сюжетные повороты и сцены не соответствуют подлинной реконструкции событий прошлого. Акцент на сюжете и экшене* также заставляет режиссёров и сценаристов упрощать мотивы и преувеличивать важность отдельных героев. В данном случае необходимо прибегать к помощи экспертов-историков для точности интерпретации исторических событий.

Одним из самых активных и действенных средств распространения исторических знаний являлось **радио**. С помощью интервью, круглых столов, форумов, новостных программ, радиоспектаклей оно транслирует большое количество исторических материалов. В докладе описывается, как некоторые школы используют радиопередачи для обучения определенному предмету. Например, Американская историческая ассоциация выступает спонсором передачи *«История, стоящая за заголовками новостей»* («History Behind the Headlines»), которая завоевала признание слушателей «за свою содержательность и точность». Ряд университетов, владеющих радиостанциями, транслируют популярные курсы, такие как история Соединенных Штатов или американского правительства. Э. Уизли с удовлетворением говорит о том, что радиовещательные компании выделяют всё больше времени для образовательных и исторических программ. Тем самым радио в состоянии предложить богатое и разнообразное дополнение изучению истории в школе.

Публичная библиотека — это не просто хранилище книг, это важное место сохранения и распространения исторических знаний. Многие библиотеки формируют тематические подборки литературы о текущих мировых событиях, предоставляют специализированный читальный зал, стеллажи с книгами или информационные бюллетени по истории определенной страны или на историческую тематику.

* Экшен-фильм (англ. action movie, букв. «фильм действия») — жанр кинематографа, в котором основное внимание уделяется перестрелкам, дракам, погоням и т. д. Фильмы часто обладают высоким бюджетом, изобилуют каскадёрскими трюками и спецэффектами.

Часто встречается прямое сотрудничество между учителем истории и библиотекой с целью подготовки необходимых материалов для учащихся. Делается вывод о том, что поскольку библиотека поддерживает связь как со школой, так и с внешкольными организациями, она занимает стратегическую позицию для развития интереса к истории.

Исторические общества, посредством издаваемых книг, журналов, организуемых ими встреч и поездок, являются признанными экспертами по истории. Их библиотеки, отделы рукописей и музеи посвящены сбору и сохранению наследия прошлого. Во многих штатах

почти в каждом округе и крупном городе действуют подобные общества. В некоторых случаях они связаны с государственными учреждениями, в других – со школой и возглавляются учителем истории. Таким образом они поддерживают прямой контакт с учреждениями образования и помогают в изучении истории как учащимся, так и взрослым.

Сотни исторических *музеев*, как государственных, так и частных, с их коллекциями и многочисленными реликвиями восстанавливают обстановку прошедших эпох. Тысячи людей, включая школьников, ежегодно посещают эти хранилища прошлого. Хотя уроки, которые преподает музей, могут считаться эпизодическими, они, по мнению автора доклада, эффективны и долговечны.

Памятники, мемориалы, места боевой славы являются важными местами памяти о событиях прошлого. К середине 1940-х гг. многие дома выдающихся деятелей американской истории были преобразованы в музеи. В качестве примеров из более чем пятисот таких мест в докладе приводятся Маунт-Вернон – поместье Джорджа Вашингтона в округе Фэрфакс (штат Виргиния), Монтчелло – усадьба Томаса Джефферсона на юге штата Виргиния и Арлингтон – национальное военное кладбище в пригороде Вашингтона.

Конкурсы, ярмарки, выставки и праздничные торжества часто затрагивают исторические аспекты или основываются на них. Несмотря на то, что они, как правило, являются примерами сочетания бизнеса и развлечений, в их ходе в определенной степени воссоздается прошлое и формируются патриотические чувства.

В связи с этим отметим, что призыв «знать и изучать историю» предполагает, что надо не только помнить и ценить определённые факты из прошлого, но и постоянно активизировать эти знания: посещать музеи и памятные места, участвовать в мероприятиях, ритуалах и т. д. Поэтому до настоящего времени в исторической памяти американцев исключительное место занимает культ мест памяти. Особенностью исторического образования в средней школе США можно считать то, что оно предусматривает изучение предмета не только в условиях классно-урочной системы, но и активные практические действия по посещению памятных мест американской истории, участие в мероприятиях на историческую тематику и т. п. [6, с. 120].

Исторические параллели, эпизоды и темы в значительной степени присутствуют в *публичных речах* политических и общественных деятелей для того, чтобы придать смысл и акцент своим выступлениям. Кандидаты на государственные должности обычно «указывают с гордостью» и «взирают с тревогой» на определённые исторические события, перечисляют достижения прошлого и призывают подражать нашим предшественникам. Однако, признаёт Э. Уизли, качество исторической информации и её интерпретация в публичных речах часто не являются высокими, но даже в этом случае могут служить неоспоримыми свидетельствами важности знания и понимания истории.

Семейные и общественные традиции, по его мнению, также являются своеобразными «учителями истории». Семья обеспечивает нить личной преемственности, тем самым укрепляя семейные узы и в конечном итоге связывая нацию воедино.

Топонимы могут указывать на события прошлого и их участников. Названия округов, городов, улиц, парков и т. д. могут указывать на историю первых поселенцев, происхождение общины, увековечивать имена героев Войны за независимость, иметь европейское происхождение и др.

Подводя итог обзору «внешкольным» источникам знаний по истории, Э. Уизли приходит к вполне обоснованному выводу: *«Тот выпускник школы или колледжа, который закрывает учебник истории, думая, что он завершил её изучение, вскоре поймет, что он не сможет уйти от прошлого – ни своего собственного, ни своей страны. Оно взаимодействует с нами, хотя иногда и неявно, через газеты и журналы, кино и радио, библиотеки и музеи, фестивали и общественные организации. Его нельзя избежать или игнорировать. Прошлое так же неизбежно, как и будущее, так же неотвратимо, как и настоящее. Человек, который изучал историю в школьные годы и продолжает изучать ее во взрослой жизни, способен лучше понимать и оценивать настоящее и яснее видеть будущее. Для такого человека*

неофициальные «учителя» истории дополняют информацию, которую он узнал в школе, и таким образом вносят значительный вклад в его непрерывное образование» [5].

По итогам проделанной Ассоциацией работы, результаты которой представлены в проанализированной нами главе доклада, делаются следующие выводы и даются такие рекомендации [7]:

1. Библиотеки, газеты, журналы, радио, кино, театр и все другие «неформальные» учреждения заслуживают поощрения за их усилия по сохранению и трансляции исторических знаний и должны стремиться к повышению качества своей работы в данном направлении.

2. Историки, учителя истории и внешкольные организации должны сотрудничать с целью повышения качества исторических материалов, которые распространяются за пределами учебных заведений. При этом Ассоциация считает, что бизнесу, профсоюзам и иным заинтересованным группам следует проявлять интерес к историческому образованию, но при этом они должны воздерживаться от навязывания школам конкретных программ деятельности.

Таким образом, изучение состояния преподавания предмета в средней школе США в первой половине XX в. показало, что учебная работа по истории сопровождалась активной внеклассной и внешкольной деятельностью, которая, по свидетельствам автора доклада, не прекращалась и после окончания обучения. «История вне учебного кабинета» реализовывалась при помощи средств массовой информации (газеты, журналы, радио), кинематографа, художественной литературы и с использованием потенциала учреждений культуры и общественных организаций (библиотек, музеев, исторических обществ и т. п.). Все это подтверждает тезис авторов доклада о том, что прошлое взаимодействует с человеком независимо от изучения истории в школе, и потому продолжение ее изучения во взрослой жизни является неизбежным. Содержание доклада позволяет сделать вывод о том, что преподавание предмета в США носило и продолжает носить ярко выраженную воспитательную направленность, целью которой является воспитание сознательного гражданина, ответственного избирателя, «достойного американца».

Библиография:

1. Wesley, E. B. American History in Schools and Colleges / E. B. Weasley. – New York : The Macmillan Company, 1944 // American Historical Association [Electronic resource]. – 2024. – Mode of access: <https://www.historians.org/resource/american-history-in-schools-and-colleges/>. – Date of access: 02.08.2024.
2. Корзюк, А. А. Гістарычная адукацыя ў амерыканскай сярэдняй школе (другая палова XIX – пачатак XXI ст.): праблемы зместу і методыкі / А. А. Корзюк // Беларускі гістарычны часопіс, 2020. – № 9. – С. 38–46.
3. Корзюк, А. А. Эволюция целей исторического образования в американской средней школе (конец XIX – начало XXI в.) / А. А. Корзюк // Весці БДПУ. – Серыя 2. – 2021. – № 4. – С. 14–25.
4. Корзюк, А. А. Гістарычная адукацыя ў сярэдняй школе ЗША ў пачатку XX ст. / А. А. Корзюк // Весці БДПУ. – Серыя 2. – 2023. – № 2. – С. 28–31.
5. Wesley, E. B. History beyond the Classroom. Chapter 4 / E. B. Weasley // American History in Schools and Colleges. – New York : The Macmillan Company, 1944 [Electronic resource]. – 2024. – Mode of access: <https://www.historians.org/resource/chapter-4-history-beyond-the-classroom/>. – Date of access: 02.08.2024.
6. Савельева, И. М. Концептуальные проблемы современного исторического образования в Европе и США / И. М. Савельева // Вопросы образования. – 2006. – № 4. – С. 114–123.
7. Wesley, E. B. As We See It. Chapter 10 / E. B. Weasley // American History in Schools and Colleges. – New York : The Macmillan Company, 1944 [Electronic resource]. – 2024. – Mode of access: <https://www.historians.org/resource/chapter-10-as-we-see-it/>. – Date of access: 02.08.2024.

УДК 930.2

МИР ГЛАЗАМИ ГИМНАЗИСТА: ДНЕВНИК К.А. БЕРЕЗКИНА КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА**Кузнецов Алексей**

к.и.н., научный сотрудник

Институт всеобщей истории РАН, Москва, Россия

e-mail: historyras@gmail.com

orcid id: 0000-0003-4755-250X

Abstract. The study of everyday history, mentalities, and microhistory has recently gained prominence in the humanities. Shifting focus from global processes to individual experiences highlights the value of personal documents like diaries. These sources offer insights into historical events and personal worlds, capturing thoughts, emotions, and values. This article examines the diary of K.A. Berezkin (1830–1906), a unique ego-document shedding light on provincial Russian life and gymnasium education in the mid-19th century. Spanning January 1 to September 12, 1849, Berezkin's diary offers a vivid and emotionally rich narrative of a young nobleman on the brink of adulthood, reflecting broader socio-cultural dynamics and personal introspection. The study analyzes the diary's informational potential, addressing its thematic content, historical representativeness, and methodological considerations for its use as a historical source.

Keywords: ego-documents, diaries, microhistory, mentalities, 19th-century Russia, provincial life, social interactions, historical methodology.

Изучение истории повседневности и микроистории в последние десятилетия приобрело особую актуальность в гуманитарных науках. Фокус исследовательского интереса сместился от глобальных исторических процессов и «больших нарративов» к анализу индивидуального опыта, частной жизни и социальных взаимодействий. В этом контексте особую ценность приобретают источники личного происхождения, позволяющие реконструировать картину мира глазами конкретного человека, увидеть, как преломлялись исторические события и тенденции в индивидуальном сознании. Среди таких источников особое место занимают дневники.

В отечественной историографии интерес к дневникам появился уже в конце XIX в. В мемуарах и дневниках видели ключ к пониманию «духа и понятий времени», а также «умственного и нравственного облика общества» [12], а равно и «внутреннего мира человека», его побуждений, мотивов и оценки событий [8, с. 780-781].

В последние десятилетия вышел целый ряд работ, посвященных дневникам как источникам для изучения различных аспектов истории [1; 6; 11], что свидетельствует о возрастающем интересе к дневникам как историческим источникам и о разнообразии подходов к их изучению.

Предметом настоящего исследования является дневник Кирилла Антоновича Березкина – уникальный эго-документ, проливающий свет на реалии российской провинциальной жизни и гимназического образования середины XIX столетия. Этот дневник – не просто сухой перечень событий, а живое, эмоционально насыщенное повествование юноши, стоящего на пороге взрослой жизни. Охватывая период с 1 января по 12 сентября 1849 года, дневник позволяет проследить за эволюцией мыслей и чувств автора, его взрослением и поиском своего места в мире.

Кирилл Антонович Березкин (1830-1906) – потомственный дворянин, выпускник Вологодской губернской мужской гимназии. Дневник его долгое время хранился потомками, но был продан в 1990-е годы. Благодаря счастливой случайности праправнучка К.А. Березкина, Г.Л. Шалагина, обнаружила его в частной коллекции, выкупила и опубликовала

впервые в 2014 году [4]. В 2020 г. дневник был повторно издан с расширенным справочным аппаратом [3]. Сейчас полный текст дневника доступен на сайте проекта «Прожито» [2]. Дневник представляет собой рукописный текст, состоящий из ежедневных записей, каждая из которых начинается с указания даты и дня недели. Записи отличаются разной степенью подробности и отражают широкий спектр интересов молодого человека: от бытовых забот и погодных наблюдений до размышлений о любви, смерти и смысле жизни.

Целью данного исследования является выявить информационный потенциал дневника К.А. Березкина для изучения различных аспектов жизни российского общества середины XIX века. В рамках поставленной цели решаются следующие задачи: проанализировать ключевые темы, затрагиваемые в дневнике; оценить репрезентативность дневника как исторического источника; выявить его значение для изучения истории повседневности и микроистории.

Дневник, будучи продуктом саморефлексии и фиксации личного опыта, обладает рядом специфических особенностей, отличающих его от других типов исторических источников. Важнейшей особенностью дневника является его субъективность. Автор фиксирует события и явления через призму своего индивидуального восприятия, что придает дневнику особую эмоциональную окраску и позволяет изучать менталитет эпохи. Другой важной характеристикой дневника является его фрагментарность. Автор выбирает для записи те события и явления, которые кажутся ему значимыми, оставляя «за кадром» многие аспекты своей жизни и исторической действительности. Наконец, дневник, как правило, является непреднамеренным источником, то есть автор не предполагает его публикации и пишет «для себя». Это обстоятельство повышает достоверность дневниковых записей, снижая уровень самоцензуры.

Существуют различные типологии дневников. Дневник К.А. Березкина можно определить как дневник-хроника повседневной жизни [9, с. 302] или дневник личных переживаний и наблюдений, в котором переплетаются интимные записи с описаниями внешних событий. Объемный гимназический дневник середины XIX в. сам по себе является уникальным источником. Аналогом может быть только дневник столичного гимназиста В.И. Чемезова [10]

Информационный потенциал дневника Кирилла Березкина выходит далеко за рамки простого описания жизни гимназиста. Несмотря на фрагментарность и субъективность, присущую любому личному дневнику, записи Березкина представляют собой ценный источник для изучения различных аспектов российской провинциальной жизни середины XIX века, позволяя реконструировать картину мира глазами молодого дворянина.

Чтобы детально изучить тематику дневника мы провели компьютерный анализ его текста с помощью большой языковой модели Gemini 1.5 Pro. В результате было выделено восемь ключевых тем составляющих основу дневниковых записей: образование и школьные будни, социальная жизнь и развлечения, личные переживания и самоанализ, взаимоотношения с семьей, романтические увлечения, религия и верования, чтение и литературные интересы, политические события [7].

Одной из центральных тем дневника является образование и воспитание. Березкин подробно описывает учебный процесс в Вологодской губернской гимназии, занятия по разным предметам, методы преподавания, а также дает яркие, хотя и субъективные, характеристики своим учителям. Именно отражение в дневнике истории развития образования в Вологде в первую очередь привлекло внимание исследователей [5]. И данный аспект остается единственным исследованным. Но записи дневника свидетельствуют не только о формальной стороне организации учебного процесса. Критические замечания Березкина в адрес некоторых педагогов, позволяют взглянуть на систему преподавания с позиции ученика и оценить ее эффективность (или неэффективность). Описания взаимоотношений между гимназистами – шалостей, ссор, драк, моментов дружбы и соперничества – дают представление о неформальной стороне гимназической жизни, о том, какие ценности и нормы

поведения были распространены в юношеской среде. Эта информация позволяет историкам глубже понять процесс социализации молодого поколения дворянства.

Дневник Березкина – это не только история гимназиста, но и своеобразная хроника социальной жизни Вологды. Описания балов, вечеров, ярмарок, театральных представлений создают живую картину городского быта, отражают формы досуга и культурные предпочтения различных слоев населения. Подробные рассказы о маскарадах, с упоминанием присутствующих и их нарядов [3, с. 13-15], являются ценным материалом для изучения моды, этикета и социальных ритуалов. Описания чрезвычайных происшествий – пожаров [3, с. 160], похорон [3, с. 151], свадеб [3, с. 132] – не только фиксируют сами события, но и показывают реакцию горожан, их эмоции, слухи и толки, что позволяет историкам реконструировать общественные настроения и менталитет эпохи. Анализ этих записей в совокупности с другими источниками может дать более полное представление о социальной динамике провинциального города.

Особую ценность дневнику придает искренность, с которой Березкин делится своими мыслями и чувствами. Его размышления о будущем, мечты, страхи, разочарования позволяют понять внутренний мир молодого человека, его ценностные ориентации и конфликты. Всё это отражает более широкую проблему неопределенности и поиска своего места в жизни, характерную для молодого поколения. Тема любви и романтических увлечений, проходящая красной нитью через весь дневник, позволяет изучать не только интимные переживания К. Березкина, но и социальные нормы, связанные с ухаживанием, браком, семейными отношениями.

К.А. Березкин отличается подлинной религиозностью, его дневник содержит размышления о религии и ее роли в жизни общества. Регулярные упоминания о церковных службах, исповеди, причастии, описания религиозных праздников и обрядов свидетельствуют о значимости православной традиции в провинциальном быту. В то же время, Березкин фиксирует и народные поверья, суеверия, приметы [3, с. 2]), описывает деревенский праздник в Ильин день [3, с. 209–211], крестьянскую свадьбу [3, с. 212], что позволяет изучать синкретизм религиозных представлений, сосуществование христианства с элементами язычества в народной культуре.

Хотя фокус дневника Кирилла Березкина направлен преимущественно на личную жизнь и микрособытия провинциального города, он, тем не менее, улавливает отголоски «большой истории» и позволяет увидеть, как глобальные процессы преломлялись в повседневности и общественном мнении российской глубинки. Так, революционные волнения, охватившие Европу в 1848-1849 годах, находят отражение в дневнике через тревожные записи К.А. Березкина. Он упоминает о подавлении Венгерского восстания, провозглашении республики в Риме, войне Австрии с Сардинским королевством, и, хотя его информация фрагментарна и основана на информации из газет, бесед с окружающими и слухах, она передает атмосферу неопределенности и беспокойства, царившую в обществе: «Что из всего этого будет передерутся просто, все кажется напропалую, вот чем кончится» [3, с.117]. Эти записи ценны тем, что показывают, как внешнеполитические события воспринимались вдали от столиц, какие интерпретации они получали. Кроме того, дневник фиксирует реакцию на внутренние события в Российской империи. С тревогой описывается распространение в империи холеры, раскрытие заговора петрашевцев, слухи о волнениях студентов в Петербурге. Упоминание о смерти великого князя Михаила Павловича [3, с. 256] и связанном с этим трауре позволяет проследить, как подобные события отмечались в провинции. Они свидетельствуют о том, что даже в отдаленной Вологде ощущались изменения, происходившие в стране, и что эти изменения вызвали обсуждение и различные толкования. Таким образом, дневник К.А. Березкина становится своеобразным «мостиком», связывающим «большую историю» с жизнью провинциального города, позволяя увидеть взаимосвязь между глобальными процессами и повседневным опытом людей. Дневник демонстрирует осведомленность провинциального дворянства о политических событиях как внутри страны, так и за рубежом,

и их способность анализировать и интерпретировать эту информацию, пусть и основываясь на слухах и газетных публикациях. Это свидетельствует о том, что российская провинция не была полностью изолирована от внешнего мира и активно реагировала на происходящие в нем события.

Вопрос о репрезентативности дневника Кирилла Березкина, как и любого другого источника личного происхождения, является сложным и многогранным. Необходимо оценить, насколько записи Березкина могут быть распространены на более широкий социальный и географический контекст, насколько они отражают типичные черты эпохи и социальной группы, к которой принадлежал автор.

С одной стороны, дневник дает редкую возможность заглянуть в мир молодого провинциального дворянина середины XIX века. К.А. Березкин принадлежал к образованной части общества, учился в гимназии, был включен в социальную жизнь города. Его записи о гимназическом быте, отношениях с учителями и товарищами, формах досуга, моде, культурных предпочтениях могут быть репрезентативны для определенной части дворянской молодежи того времени. Дневник фиксирует типичные для эпохи проблемы и конфликты: поиск своего места в жизни, выбор профессии, отношения с родителями, влюбленность, религиозные сомнения. В этом смысле дневник Березкина может служить иллюстрацией к более общим тенденциям в развитии российского общества.

С другой стороны, нельзя игнорировать индивидуальные особенности автора, которые неизбежно окрашивают его восприятие действительности. Автор обладал особым характером, отличался самолюбием, склонностью к рефлексии, мечтательностью. Эти черты личности могли влиять на его оценку событий и явлений. Кроме того, дневник отражает жизнь лишь одного конкретного города – Вологды. Насколько опыт жителей Вологды был типичен для других провинциальных городов России, насколько социальная и культурная жизнь Вологды отличалась от жизни в столицах или других регионах, – эти вопросы требуют дополнительного исследования и сопоставления с другими источниками.

Подводя итог, можно утверждать, что дневник К.А. Березкина представляет собой ценный исторический источник, раскрывающий уникальные аспекты жизни российской провинции середины XIX века. Этот документ открывает возможности для изучения повседневной жизни, социальных взаимодействий и мировосприятия эпохи. Несмотря на присущие ему субъективность и фрагментарность, дневник содержит уникальные сведения, недоступные в других исторических источниках. Он предоставляет подробную информацию об образовательном процессе и воспитании в провинциальной гимназии, о социальной жизни Вологды, бытовых реалиях, моде, развлечениях и традициях. Кроме того, записи Березкина позволяют проникнуть во внутренний мир автора, раскрывая его переживания, мечты, сомнения и мировоззренческие взгляды.

Дальнейшее изучение дневника, а также его сравнение с другими источниками личного происхождения, способствует расширению нашего понимания жизни российского общества в XIX веке. Особый интерес представляет анализ дневника в контексте европейских революционных событий 1848–1849 годов. Исследование влияния этих процессов на мировоззрение и жизненные ориентиры молодого дворянина помогает глубже осмыслить социальные и культурные изменения, происходившие в России того времени.

Библиография:

1. Ананьич Б. В., Ганелин Р. Ш. С. Ю. Витте – мемуарист. СПб., 1994.
2. Березкин К. А. Дневник / Подготовка текста к загрузке: Анна Завина, Антон Микерин. [Электронный ресурс]. // Электронный корпус «Прожито». Режим доступа: <https://corpus.prozhito.org/person/925> свободный (дата обращения 25.12.2024).
3. Березкин К. А. Дневник: к 190-летию К. А. Березкина / под ред. Г. Л. Шалагиной. – 2-е изд., доп. СПб.; Вологда: Киселев А. В., 2020.
4. Дневник Кирилла Антоновича Березкина / под ред. Г. Л. Шалагиной. – СПб., 2014.

5. Иванова Т.Н., Баев А.А. Дневник К.А. Березкина как источник по истории гимназического образования в Вологде в середине XIX века // Вестник Чувашского университета. – 2021. – № 2. – С. 71–77. DOI: 10.47026/1810-1909-2021-2-71-77
6. Кабацков А. Н. Жизненный мир советского рабочего в позднюю сталинскую эпоху (по дневнику А. Дмитриева. 1946–1953) // Советское государство и общество в период позднего сталинизма. 1945–1953 гг. Материалы VII Межд. научн. конф. Тверь, 4–6 декабря 2014 г. М., 2015. С. 183–192.
7. Кузнецов А.В. За пределами тематического моделирования: анализ исторического текста с помощью больших языковых моделей // Историческая информатика. 2024. № 4. С. 47–65. DOI: 10.7256/2585-7797.2024.4.72560 EDN: UOIKPJ URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=72560
8. Лаппо-Данилевский А. С. Методология истории. СПб., 1910. Ч. I. СПб., 1913. Ч. II.
9. Твердюкова Е. Д. Дневники // Источниковедение: учебник для академического бакалавриата / Е. Д. Твердюкова [и др.]; под ред. А. В. Сиренова. М.: Издательство Юрайт, 2015. С. 301–305.
10. Чемезов В. И. «Орешин». Дневник / Расшифровка текста: Ольга Вобленко, Екатерина Маслова, Софья Чорбачиди. Сбор, сверка и финальная разметка: Екатерина Маслова. [Электронный ресурс]. // Электронный корпус «Прожито». Режим доступа: <https://prozhito.org/person/812> свободный (дата обращения 25.12.2024).
11. Чернуха В. Г. Мемуары столичного чиновничества второй половины XIX в. // Вспомогательные исторические дисциплины. Вып. XIV. Л., 1983. С. 195–216.
12. Чечулин Н. Д. Мемуары, их значение и место в ряду исторических источников: вступительная лекция, читанная в С.-Петербургском университете 22 января 1891 г. перед началом курса «Русские мемуары XVIII в.». СПб., 1891.

УДК 792(510+4/7):008

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ КИТАЙСКОЙ И ЗАПАДНОЙ ТЕАТРАЛЬНЫХ КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЫЗОВЫ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ

Ли Юнцзе

Аспирант

Минск, Республика Беларусь

Национальная академия наук Беларуси

Институт философии

e-mail 1454527205@qq.com

Abstract. In the wake of globalization, cultural exchange and integration have become an irreversible trend. Theater culture, as an important part of culture, is also undergoing profound changes. In the process of interaction and integration between Chinese and Western theater culture, it shows new vitality and faces many problems. In this article, we will look at the trends and problems of interaction and integration between Chinese and Western theater culture from the perspective of cultural philosophy.

Keywords: Globalization, Chinese and Western polygenetic cultures, philosophy of culture, trends, challenges.

Глобализация способствовала культурным обменам и сотрудничеству между разными странами и регионами, а театральная культура открыла новые возможности для межкультурного взаимодействия. Театры из разных стран начали совместно ставить спектакли, обмениваться ресурсами, технологиями и талантами. Такое сотрудничество не только обогащает содержание и форму пьес, но и усиливает международное влияние

театральной культуры. Например, «Пионовая беседка», совместная постановка китайских и западных театров, достигла большого успеха во время своего мирового турне, сочетая в себе элементы традиционной китайской оперы и западного сценического искусства, демонстрируя огромный потенциал межкультурного сотрудничества.

Глобализация способствовала технологическому прогрессу, и в театральной культуре широко используются цифровые технологии и технологии виртуальной реальности. Появившиеся формы, такие как онлайн-спектакли и виртуальная реальность, дают зрителям новые возможности для просмотра. Например, во время эпидемии многие театры транслировали живые спектакли через онлайн-платформы, преодолевая географические и временные ограничения и расширяя аудиторию. Эта цифровая трансформация не только открыла новые возможности для развития театральной культуры, но и способствовала распространению культуры и обмену ею.

В условиях глобализации обмен и интеграция различных культур становятся все более частыми, и театральная культура, таким образом, демонстрирует диверсифицированную тенденцию. Слияние китайской и западной культур в театре породило множество новых форм искусства и репертуаров. Например, сочетание западного музыкального театра и традиционной китайской оперы создало совершенно новую форму художественного выражения. Этот мультикультурный сплав не только обогащает коннотацию театральной культуры, но и способствует культурным инновациям и развитию.

Интеграция китайской и западной театральной культуры с точки зрения культурного подтекста отражается во взаимном заимствовании культурных элементов друг друга. Например, западный театр начал включать в себя китайское конфуцианство, даосскую философию и другие элементы, а китайский театр начал опираться на западные концепции, такие как индивидуализм и либерализм. Такое взаимное заимствование культурных элементов не только обогащает коннотацию пьес, но и позволяет зрителям увидеть разнообразные культурные перспективы.

Философия, являясь важной частью культуры, также играет важную роль в интеграции китайской и западной театральной культуры. Например, идея «гармонии и различий» в конфуцианской философии может служить руководством для интеграции китайской и западной культур и способствовать гармоничному сосуществованию и обмену между различными культурами. Между тем, идеи экзистенциализма и феноменологии в западной философии также открывают новые перспективы и вдохновляют на создание китайской и западной театральной культуры.

Интеграция китайской и западной театральной культуры также отражается в междисциплинарном сотрудничестве. Например, объединение театра с визуальным искусством, инсталляционным искусством, перформансом и т. д. для создания новой формы художественного выражения; или объединение театра с наукой и техникой, использование искусственного интеллекта, робототехники и т. д. для улучшения впечатления от театрального просмотра. Такое междисциплинарное сотрудничество открывает новые возможности для интеграции китайской и западной театральной культуры.

В условиях глобализации общение и интеграция между различными культурами становятся все более частыми, и театральная культура также сталкивается с проблемой культурной идентичности. Зрители могут запутаться в культурной идентичности, когда они сталкиваются с различными культурными элементами. Например, некоторые западные зрители могут чувствовать себя незнакомыми с формой и содержанием традиционного восточного театра, и им трудно понять его культурный подтекст. Такая путаница в культурной идентичности может повлиять на принятие и оценку зрителями театральной культуры.

В процессе культурных инноваций важной проблемой также является передача культурных традиций. Стремясь к инновациям, некоторые театры могут пренебречь защитой и наследованием культурных традиций. Например, некоторые традиционные пьесы могут потерять свой оригинальный культурный колорит и художественные характеристики в

процессе модернизации. Такое пренебрежение культурными традициями не только влияет на наследование культуры, но и может сказаться на устойчивом развитии культуры.

Глобализация оказывает двойное влияние на театральную культуру, открывая возможности для межкультурного сотрудничества и инноваций, а также создавая проблемы культурной гомогенизации и защиты местной культуры. В условиях глобализации театральная культура должна постоянно искать новые пути развития, активно интегрируясь в тенденцию глобализации и одновременно уделяя внимание защите и наследованию местной культуры. Благодаря межкультурному сотрудничеству, технологическим инновациям и философскому руководству театральная культура может достичь плюралистического симбиоза и устойчивого развития в условиях глобализации.

Взаимодействие и интеграция китайской и западной театральной культуры - неизбежная тенденция культурного развития в условиях глобализации. Эта интеграция не только отражается в художественном выражении, культурном подтексте, творческих концепциях и зрительском опыте, но и предоставляет новые возможности для обмена и понимания китайской и западной культур. Благодаря межкультурному сотрудничеству, технологическим инновациям и философскому руководству китайская и западная театральные культуры могут достичь плюралистического симбиоза и устойчивого развития в условиях глобализации, принося более богатый и разнообразный культурный опыт мировой аудитории.

С точки зрения философии культуры, взаимодействие и интеграция китайской и западной театральных культур сталкиваются с проблемами культурной гомогенизации, культурной идентичности, конфликта ценностей и культурных инноваций. Эти проблемы затрагивают не только конкретные культурные практики, но и глубокие философские вопросы. С помощью философии можно обеспечить теоретическую поддержку и методологическое руководство для интеграции китайской и западной театральной культуры, способствовать культурному обмену и взаимопониманию, а также плюралистическому симбиозу и устойчивому развитию глобальной культуры.

В условиях глобализации взаимодействие и интеграция китайской и западной театральных культур - сложный и динамичный процесс. В этом процессе слияние форм искусства, диверсификация тем и содержания, а также инновации в работе со зрителями демонстрируют новую жизненную силу. Однако нельзя игнорировать риск культурной гомогенизации, вызов культурной гегемонии, неправильного толкования и непонимания.

Заключение

В условиях глобализации взаимодействие и интеграция китайской и западной театральной культуры - сложный и многоуровневый процесс. С точки зрения философии культуры, это взаимодействие и интеграция не только открывают новые возможности, но и сталкиваются с многочисленными проблемами. Укрепляя культурное образование и обмены, поощряя художественные инновации и эксперименты, создавая диверсифицированную систему финансовой и ресурсной поддержки, а также способствуя развитию культурной идентичности и взаимопонимания, китайская и западная театральные культуры могут достичь более высокого уровня художественного творчества и культурного обмена в процессе взаимодействия и интеграции.

В будущем китайской и западной театральным культурам необходимо найти баланс между глобализацией и локализацией, впитывая сущность иностранных культур и сохраняя при этом свои собственные культурные особенности. Благодаря межкультурному сотрудничеству и обменам мы сможем укрепить культурное взаимопонимание и уважение, а также совместно способствовать развитию глобальной театральной культуры. Только таким образом китайская и западная театральная культура сможет достичь настоящих культурных инноваций и процветания через взаимодействие и интеграцию.

Библиография:

- [1] Смит, Дж. (2020). Эволюция театра: глобальная перспектива (2-е изд.). Routledge.
- [2] Джонсон, Л. и Ванг, С. (2023). Межкультурные взаимодействия в современном театре. Журнал театральных исследований, 45(3), 234-250.
- [3] Ли, М. (2022). Влияние западного театра на китайскую современную драму (магистерская диссертация). Пекинский университет, Пекин, Китай.
- [4] Смит, Джон. Эволюция театра: глобальная перспектива. 2-е изд. Routledge, 2020.
- [5] Джонсон, Лиза и Шу Ванг. «Межкультурные взаимодействия в современном театре». Журнал театральных исследований, т. 45, № 3, 2023, стр. 234-250.
- [6] Ван Сяомин. (2020). Глобализация и культурная идентичность. Пекин: China Social Sciences Press.
- [7] Ли Инхэ. (2019). Исследование кросс-культурной драмы. Шанхай: Шанхайское издательство литературы и искусства.
- [8] Томпсон, Джон. (2018). Культурная глобализация и культурное разнообразие. Пекин: Издательство Пекинского университета.

УДК 81`373.21

ТОПОНИМЫ ТАТАРО-НОГАЙСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ НА ЮГЕ МОЛДОВЫ

Маевская Людмила Борисовна

кандидат исторических наук

докторант НПУ им. М.П. Драгоманова (Киев)

e-mail maevskayalyuda@gmail.com

orcid id: 0000-0002-3431-9074

Ага Хайсам Мухаммад

аспирант НПУ им. М.П. Драгоманова (Киев)

e-mail haitham440@hotmail.com

orcid id: 0000-0003-3500-5031

Summary. The study is devoted to an urgent but insufficiently studied issue, namely Tatar-Nogai toponyms as part of the Turkic toponymy of Moldova, which accounts for approximately 7% of all toponyms. The study of Tatar-Nogai toponymy helps to study the history of the past centuries in the south of Moldova. This is due to the fact that many Tatar-Nogai toponyms are associated with the places of settlement of Tatar-Nogai clans in the XV- early XIX centuries. The study of toponyms helps to establish which peoples inhabited a particular region, as they changed over the centuries. The study of the toponymy of Southern Moldova made it possible to establish that for almost two millennia this region has become a place of residence for various Turkic tribal groups and ethnic groups, which gave names to their villages, as well as mountains, rivers, lakes, ravines, etc. Today, these lands are inhabited by a Turkic-speaking people of predominantly Oghuz origin, the Gagauz, who carefully preserved the toponymy of previous Turkic ethnic groups, and our task is to establish its origin and preserve it for posterity, so that it would not be forgotten that the south of Moldova is a steppe, lands where Turks have lived and are living for thousands of years.

Keywords: Moldova, toponymy, toponyms of Turkic origin, toponyms of Tatar-Nogai origin, Tatar-Nogais, Gagauz.

Прежде, чем обратиться к обозначенной проблематике, следует отметить, что несколько больше половины топонимов республики, а именно 57% от общего количества, составляют названия молдавского (румынского) происхождения. Далее 29% составляют названия славянского происхождения, и 7% - тюркского. при этом следует подчеркнуть, что

они были взяты из различных тюркских языков и появились в разный исторический период. Происхождение остальных топонимов примерно 130 названий или около 7% – на сегодняшний день не установлено [14;148]. Топонимика тюркского происхождения встречается фактически во всех регионах Молдовы, но особенно она заметна в юге страны в Бессарабии и Буджаке, где большая часть топонимов имеет тюркские корни.

Южная Бессарабия, преимущественно степной регион, еще с древности стала частью широкого пути массовых миграций различных народов поэтому, состав населения в этническом плане на протяжении нескольких тысячелетий был неустойчивым. Преобладающим населением степного пространства Евразии стали именно тюркские народы, [5; 10] которые являлись кочевниками великой степи и Буджак всегда был и остается ее составной частью. В связи с этим южная часть современной Молдовы является исконной территорией проживания различных тюркоязычных народов.

В Южном регионе Молдовы условно выделяют 3 более мелких субрегиона:

- 1) Юго-западный (куда входит Кагул, Кантемир и Леова), с преобладанием этнических молдован, и сёла к югу от Кагула, которые образуют своеобразный этнографический переход между молдаванами и румынами-мунтянами.
- 2) Центральный-южный (это Гагаузия Гагауз Ери, а также районы Тараклии и Басарабьски), здесь в основном проживают гагаузы и болгары, также присутствуют и молдаване, но их меньшинство.
- 3) Юго-восточный субрегион (Каушань и Штефан-Водэ, исконное древнее название территории Кызыл), ныне, здесь преобладает молдавское население.

Тюркская топонимика на юге Молдовы существует уже свыше тысячи лет и ее появление можно разделить на несколько этапов:

1. Гуннские и древнеболгарские.
2. Половецкие (куманские), печенегские и огузские, например, Кагул, и многие из них имеют суффикс -уй (Кэлмэцуй, Ковурлуй итд.), Таксобень, Дизлуй. Также в качестве топонима, который появился в этот исторический период является и Дезгинжа сейчас Дезгинжа, но есть версия и о ее ногайском происхождении, которая будет проанализирована ниже.
3. Топонимами, относящимися к татаро-монгольскому периоду, считают следующие: Альчедар, Токуз, Тузара, Одая, Табань, Токуз, Бахмут (подобный топоним существует и в Украине), Мырзешть, Кучюр, Чеукарь и т.д. Также Сохранились и некоторые гидронимы, например, Кайнар, Катлабуга, Когыльник, Чулук, Ягорлык и др.
4. XV- начало XIX вв. считаются периодом проживания в регионе ногайцев, и к ногайским относят следующие топонимы: Авдарма, Баурчи, Деренеу, Заим, Карбалия, Купкуй, Орак, Селемет, Талмаз, Крокмаз, Танатарь, Ченак, Чобалакчия, Чумай, Тартаул и т.д. Считается, что ногайцы впервые появились в Буджаке после похода султана Баязида II на Молдавское княжество в 1484 году. в другом источнике датой поселения здесь 30 000 ногайских татар указан 1560 год.
5. И последний этап это гагаузские названия, и это в основном топонимика сел, например Башкюю, Еникёй, и т.д. [5; 11].

Поэтому, в тюркском по происхождению пласте молдавской топонимии как замечает исследователь Иван Дрон, следует выделить, два основных слоя: печенего-куманский и татаро-ногайский. При этом татарско-ногайский топонимический слой является более многочисленным [14;149] Большое количество географических названий связано с родо-племенным делением характерным для татаро-ногайцев Среди ногайцев, встречались следующие родо-племенные группы: абаклы, алакбай, базак, байдунулы бесалма, баймаклы, бодырак, жагылтай, казайаклы, капаклы, кириет, конгаз, комрат, кыпчак, мынжыр, садаклы, тараклы, тартуулы, тогуз, чобалакчи, чумечли/чимишли и др. Все приведенные топонимы сохранились в названиях населенных мест юга Бессарабии: Абаклия, Бешалма, Баймаклия, Джолтай, Жавгур, Казаклия, Капаклия, Кириет-Лунга, Конгаз, Комрат, Кызлар, Копчак, Минжир, Орак, Садаклия, Тараклия, Тартаул, Токуз, Чобалакчия, Чимишлия и др. [2;13].

Известный ученый прошлого В.А. Мошков отмечал, что в Бессарабии, гагаузы, появились несколько ранее болгар [6;8] и считается, что сперва в 1732 году они жили в селении Волканешты, а в селах Чадыр и Орак с середины XVIII в. [4] Проживание гагаузов, в XVIII в. в одних селениях с татарами-ногайцами привело к сохранению преемственности татаро-ногайской топонимики, которая сложилась в регионе до переселения гагаузов вплоть до сохранения фактически всех гидронимов и микротопонимов. Таким образом, тюркоязычные гагаузы, понимая татарско-ногайский язык, восприняли и сохранили до настоящего времени фактически все бытовавшие татаро-ногайские топонимы.

Следует отметить, что основная часть населенных пунктов, в которых, ныне преобладает гагаузское, или болгарское население, существовали задолго до переселения гагаузов и болгар. В основном это были ногайские поселения. [15; 153] и соответственно с тех пор сохранились их названия.

Сейчас вкратце проанализируем некоторые топонимы, татаро-ногайского происхождения. Они преимущественно будут расположены по алфавиту.

Абаклия – название села имеет татаро-ногайское происхождение и связано с названием родоплеменной группы татаро-ногайцев абаклы, которые жили здесь ранее. Известно, что **абаклы** — это один из ногайских родов, который относится к племени кенегес. Старое название населенного пункта имеет татарско-ногайское происхождения и переводится как "суконная фабрика", в других источниках переводится как "длинная долина[16;1]. При этом основанное во второй половине XVII века поселение Абаклия в официальных документах упомянуто только в 1817 году под названием Абаклыджаба.

Авдарма – Слово Авдарма, с тюркского языка переводится как «охотничья стоянка». Историк А. Скальковский считает, что топоним Авдарма означает «Бандитское ущелье», но первый вариант считается более корректным, так как с ногайского языка слово авас переводится как охота [9; 403], а слово «дарма» возможно происходит от крымскотатарского слова, «дере» - ущелье.

Баймаклия – имеет татаро-ногайское происхождение от названия рода **баймаклы**, который входит в кыпчакскую племенную группу **карагай**. Название **Баймаклы** также носит и населённый пункт в Канлыкульском районе Республики Каракалпакстан, что указывает на древнетюркское происхождение данного слова и широкое расселение тюркских народов.

Баурчи - Название «Баурчи» сохранилось от названия бывшего на этом месте татарского селения. В переводе с татарского слово означает «богатый, счастливый». Также существует и следующая версия происхождения названия села: **Тюркский антропоним «Баурчи»**, возможно, связан с названием профессии, известной у буджакских и крымских татар. «Баурчи» — повар, от татарского «**баур**» или «**бахур**» («пища», «блюда» [4] Также считается, что название села может происходить и от рельефа местности и состоит из двух слов «Байыр» (гора) и «Ичи» (Внутри), что означает находится «внутри возвышенности». Из истории известно, что на территории села долгое время проживали небольшие племена татар -- ногайцев, которые вели кочевой образ жизни и жили в кишлаках, занимаясь скотоводством [10; 100].

Бешалма – название села происходит от тюркских слов беш-пять, алма-яблоко, то есть пять яблонь. Кроме этого отмечено наличие родоплеменной группы татаро-ногайцев бесалма [14;149], и по мнению, Степана Курогло и Ольги Каранастас- Радовой, село Бешалма получило свое название по родовому имени ногайцев [11].

Бешгёз, Бешгиоз (второе название Копкуй)– топоним «Копкуй» ногайского происхождения и связан с тюркским словосочетанием: «коп» - «много; большой; обильный» и «куйу» - «колодец». В переводе означает «пять колодцев» или по-другому «пять глаз» [10;106].

Бешүз; Бешюзь (с. Казаклия) – название Бешюзь имеет ногайское происхождение. *Иван Дрон указывает, что Бешюз это также одно из родо-племенных тюркских названий* [3; 37].

Гайдар – Большой интерес представляет собой происхождение названия села Гайдар, так как оно вообще не тюркско, а арабское, но использовали его татаро-ногайцы. Название Гайдар (хайдар, айдар, гейдар) происходит от арабского слова и означает «лев», т.к. на тюркском лев - это «аслан, арслан». Этим словом, ногайцы называли свое селение в честь мурзы (военачальника) Гайдар в Ногайской Орде и Крымском ханстве.

Дезгинжа – Название села имеет спорное происхождение. По одной из версий, название села **происходит от названия состязаний**, которые в этих местах устраивали ногайские татары. В переводе с турецкого Дезгинжа» означает «скачка». В тоже время А. Скальковский в книге «Болгарские колонии в Бессарабии и Новороссийском крае» в 1848 г. указывает, что название села «Дезгинже», произошло от балки с таким же названием. Считалось, что татары и ногайцы в прежние века там занимались своей любимой забавой – ристалищами, и они носили название дезгинже [1].

Джолтай, Жолтай - По свидетельству историка А. Скальковского (1847 г.), «Джолтай» – название татарское, происходит наименование от балки, в которой оно расположено [10;124] Название осталось от ногайцев и, безусловно, имеет более глубокие корни и восходит к татаро-ногайскому геному жагылтай [2;13]. Населенный пункт с названием Жагылтай существует в Каракалпакастане.

Казаклия – Название села происходит от татаро-ногайского генома **казайаклы** [14;151] **подобный род существует и у каракалпаков.**

Капаклия – Название села происходи от татаро-ногайского рода капаклы [14;151]. Оно заимствовано из крымскотатарского языка — *karaklı*, от *karak* + *-lı*, от прототюркского **kar*kak («покрывать»)

Кириет-Лунга - название села носит смешанное ногайско-молдавское происхождение. Гагаузы поселились рядом с ногайским племенем Кириетов, оттуда и название «Кириет». Слово «лунга» имеет молдавское происхождение, переводится как «длинная» [13]. Есть старинный колодец Татар пынары [10;141-142].

Комрат - до сих пор учёные спорят о происхождении названия города Комрат. Исследователь И. Дрон утверждает, что слово «Комрат» - происходит от «конград», «конрат», «конгурат» и связано оно с названием одного из тюркоязычных племён Ногайской орды, которое населяло южную Бессарабию в XVI-XVIII вв. При этом племя Конград. встречается у каракалпаков и других тюркских народностей. Это связано с тем, что данное племя монгольского происхождения приняло участие в этногенезе многих тюркских народов

Конгаз – исследователи отмечают, что название села Конгаз несомненно относится к татарско-ногайскому слою. М. Чакир указывает, что данный топоним может происходить от татарского названия «**конгаз**», которое означает «**остановка, станция**». Название может быть связано с тем, что ранее здесь существовала татарская почтовая станция [14;149]. Более приемлемой с научной точки зрения, на наш взгляд, является версия известного исследователя И. Дрона, который считал слово «конгаз» одним из родоплеменных названий татаро-ногайцев.

Копчак (Кыпчак) – Есть три версии происхождения названия села и одну из них можно отнести к той, что там ранее проживали ногайский род под названием кыпчак. [14; 151]. Род кыпчак - это ногайский татарский, и башкирский род тюрко-монгольского происхождения.

Минжир – **Название имеет татаро-ногайское происхождение от названия рода минжир** [14; 151].

Орак – **название села имеет татаро-ногайское происхождение от рода орак.** [12] **При чем данный род считается родом волжских ногайцев** [14; 151].

Садаклия - Название села образовано от татаро-ногайского генома садаклы [14; 151].

Тартаул – Название села имеет татаро-ногайское происхождение и происходит от названия родоплеменной группы тартуулы [14; 151].

Токуз – **Название села имеет татаро-ногайское происхождение от генома тогуз** [14; 151].

Тараклия – Название города произошла от татаро-ногайского генома тараклы [14; 151].

Томай – современное село Томай Чадыр-Лунгского района появилось после переселения гагаузов из Болгарии в Буджакскую степь. Они поселились на месте владений хана Орумбет Оглу. Название селу дали еще ногайцы, которые проживали в Буджаке совместно с татарами. Они называли село в честь своего лидера Томая, что означает «Темная Луна» [14; 151].

Чадыр-Лунга - Название города имеет смешанное происхождение: Чадыр ногайского происхождения и означает шатер, палатка, а Лунга молдавского длинный.

Чимишля – название города имеет татаро-ногайское происхождение от названия рода чумечли/чимишли. [14; 151].

Чок-Майдан – Современное название села - Чок-Майдан (много простора), но известно и его другое название Карлык, сохранившееся по сей день, что в переводе с гагаузского, много снега. В обоих названиях присутствует слово «много». [10;80]

Чухур (Чукур)Минжир- **Название имеет татаро-ногайское происхождение от названия рода минжир** [14; 151]. и слова балка (чукур) [2;16], что вместе можно перевести как овраг балка рода минжир.

Шамалия – **название села, возможно, происходит от названия татаро-ногайского племени ашамайлы**, которое входит в более крупную ногайскую племенную группу шулук, которое входит в родоплеменную группу конгарт. При этом племя конгарт встречается и у каракалпаков [8]. При этом выдвигается версия, что село может иметь в названии арабский корень шималь. Но эта версия менее вероятная, чем название, связанное с одним из ногайских родов где, скорее всего, было место их проживания.

Отсюда следует, что юг Молдовы почти две тысячи лет является исконной территорией проживания или временного пребывания различных тюркских племен и народов. На это указывают древние топонимы, относящиеся к различным тюркским языкам, как кыпчакской, так и огузской группе, и на сегодняшний день в данном регионе проживает тюркоязычный народ гагаузы. Ныне основная задача заключается в сохранении топонимики и ее более углубленным изучением специалистами различных гуманитарных наук.

Библиография:

1. Дезгинжа и ее жители <https://gagauzskiebyli.wordpress.com/2015/05/11/дезгинжа-и-ее-жители/>
2. Дрон И. В. Курогло С. С. Современная гагаузская топонимия и антропонимия Кишинев. Шитиница. 1989 – 217 с.
3. Дрон И.В. Некоторые вопросы гагаузской топонимии Молдавской ССР Советская тюркология - № 5-1985. с. 37-45.
4. Из истории гагаузского народа <http://gbm.md/index.php/kratkaya-istoriya-gagauzov>
5. Лозовану Д. Д (2018). Этногеография и топонимика степного региона юга Молдовы / Бессарабии. Вопросы степеведения, 14 (14), 15-15. doi: 10.24411/9999-006A-2018-10015
6. Мошков, В.А. Гагаузы бендерского уезда: Этнографические очерки и материалы / В.А. Мошков. - Кишинев: Б.и., 2004. – 493 с
7. Ногаи (Ногайцы) <https://e-history.kz/ru/seo-materials/show/29114>
8. Родоплеменной состав каракалпаков. Шежере <https://eurasica.ru/forums/topic/6372-родоплеменной-состав-каракалпаков-шежере/>
9. Русско-ногайский словарь: около 20000 слов / Черкесский научно-исследовательский институт ; под редакцией Баскакова Н. А.; [составители словаря: Ф. А. Абдулжалилов, К. К. Джанбидаева, С. А. Калмыкова (Дженибекова), М. К. Курманалиев]. - Москва : ГИС, 1956. - 734 с

10. Туристические ресурсы населенных пунктов Гагаузии
https://www.gagauzia.md/assets/app/img/tourism/files/utag_tourism.pdf. - 193 с.
11. Энциклопедия топонимов GagauzNews: Бешалма
<https://gagauznews.com/63248/entsiklopediya-toponimov-gagauznews-beshalma.html>
12. Bulgarova, Mariia. (2023). Proper Names as an Ethnocultural Text: Nogai Place Names as Determinants of Ethnic Memory Имена собственные как этнокультурный текст: ногайская топонимия как детерминанта этнической памяти. Lietuvos istorijos studijos. P. 235. DOI 10.15388/Totoriai-Lietuvos-istorijoje.2023.17
13. Cojocar D. Studiul Hidrologic al Bazinului Hidrografic IALPUG — Chișinău: S. n. (Tipogr. "Estetini"), 2017. — С. 3, 12, 93—106
14. Furtuna Petry K вопросу о происхождении топонима Конгаз
http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/6128/Conf_StiinteSocioUmanist_2013_pg148-152.pdf?sequence=1&isAllowed=y с.148-152.
15. Furtună Petry K проблеме основания села Конгаз
http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/6129/Conf_StiinteSocioUmanist_2013_pg152-156.pdf? с. 152-156
Zamfir Arbore. Abaclîdjaba sau Abaclia // Dicționarul geografic al Basarabiei. — București: Soces, 1904 с.

УДК 17.021.2

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ИНДИВИДА

Приходько Фёдор

кандидат филос. наук, доцент

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия»

г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: Prihodko.fedor@yandex.by

orcid id: 0009-0006-0299-1305

Abstract. The influence of modern information technologies on the individual's consciousness is significant, which is manifested in the change of his cognitive abilities. This influence is contradictory. On the one hand, they expand the individual's capabilities, on the other hand, they create a number of problems for his cognitive sphere, forming clip thinking. Hence the task of preserving and developing the ability to critically analyze disseminated and perceived information.

Keywords: information technology, cognitive sphere, clip thinking, internet addiction, digital literacy.

Количество информации – осознанных сведений об окружающем мире – как правдивой, важной и полезной, так и ложной, вредной в современном обществе неуклонно увеличивается. Всё возрастающий информационный поток ежедневно обрушивается на человека. Отсюда актуальной задачей является формирование навыков, компетенций критического анализа поступающей информации, отбора и усвоения важной и полезной.

Огромное количество информационных гаджетов, прежде всего карманных компьютеров, сотовых телефонов с добавочными функциями, ноутбуков и др., «грузят» человеческую память сообщениями, известиями, уведомлениями в виде коротких текстов, графических изображений, аудио- видеороликов. Преимуществом этих устройств является их способность передавать различные виды информации – текстовую, числовую, графическую,

звуковую, в виде образов часто с использованием технологий компьютерной анимации. При этом на периферию интеллектуальной работы с информацией вытесняется печатный текст и связанное с ним словесно-логическое, аналитическое мышление. Формируется клиповое мышление, наглядно-образное, при котором восприятие и усвоение индивидом информации осуществляется фрагментами с помощью коротких и ярких образов. Отдаётся предпочтение визуальному ряду – видео или картинке в сопровождении одного или нескольких простых пояснений.

Клиповое мышление как феномен информационного общества находит своё выражение в способности усвоения лишь небольших объёмов простой информации, предоставляемыми различными онлайн – сервисами. Из-за огромного количества информации человек не справляется с пониманием смысла всего материала, с осмыслением всех его нюансов, бегло лишь постигая общий посыл сообщения. Человеческое сознание рассредоточено, хаотично перескакивает от одной информации к другой, при этом забывая содержание предыдущей. Такая практика работы с информационным материалом провоцирует деградацию когнитивной сферы индивида, постепенно утрачивается способность воспринимать и критически осмысливать информационные потоки, становятся недоступными сложные тексты.

Специалистами высказывается мнение, что клиповое мышление из-за того, что логические связи утратили свою целостность, непрерывность, теряет способность отличить правду от фейковой информации, противостоять манипулированию сознанием, суггестивному воздействию [1, с. 10]. События арабской весны, оранжевых революций показывают, насколько эффективны могут быть действия деструктивных группировок, направленных на вовлечение в протестную деятельность молодёжи посредством манипуляций сознанием, осуществляемой различного рода гаджетами. Неразвитость у молодого поколения способности критического анализа поступающей информации – одна из причин подобных событий.

Сложившаяся на протяжении многих столетий практика восприятия, осмысления и усвоения информации, представленной сначала рукописными, а затем и печатными текстами, эффективно развивающими когнитивные способности индивида, в постмодернистскую гипертекстовую эпоху утрачивает свою востребованность. Чтению книжных текстов, выписке из него ключевых мыслей обучающаяся молодёжь чаще предпочитает скачивание текста с последующим прочтением его на занятии. Хотя, как считают специалисты, именно работа с аналоговой книгой способствует формированию таких важных умений, как структурирование текста, нахождение смысла прочитанного, главной мысли, необходимой информации, понимание причинно-следственных связей [2, с. 25]. Всё это напоминает сказочные сюжеты, в которых главный герой обладает сверхспособностями благодаря наличию у него некоего волшебного предмета, лишившись которого этот герой теряет свой потенциал, а то и смысл своего существования. Так и многие современные молодые люди растеряны и неуверенны в себе без смартфона.

Отнюдь не безобиден такой феномен информационного общества, как интернет-зависимость, который, как оказалось, согласно новейшим исследованиям, серьёзно влияет далеко не в лучшую сторону, на когнитивные способности индивида. Существует тесная связь между зависимостью молодых людей от Интернета и их социализацией, самореализацией и самоутверждением. Такая зависимость существенно тормозит названные процессы [3, с. 45]. Современное молодое поколение способно быстро обрабатывать информацию, хотя качество её невысоко. Подростки при усвоении информации больше опираются на визуальное восприятие, на клиповое мышление, что затрудняет процесс осмысления воспринятой информации, рассуждения и обоснования решения [4]. Глубокая вовлечённость школьников в процессы цифровизации вызывает изменение их познавательных функций. Длительное времяпрепровождение в сети вредит учебе, что в конечном итоге отрицательно скажется на усвоении учебной программы, когнитивном развитии и может спровоцировать интернет-зависимость. Отсюда, требуется междисциплинарный подход, который позволил бы

разработать профилактические меры, защищающие подрастающее поколение от влияния ненужной информации.

Учёными из системы здравоохранения США было замечено, что у детей с интернет-зависимостью, кора головного мозга истончается. Этот процесс может вызывать раннее старение части мозга, отвечающей за умственное развитие. Вдобавок выяснилось, что из-за глубокой интернет-зависимости в крови может подняться уровень дофамина – гормона, который отвечает за удовольствия, что может спровоцировать такие заболевания, как шизофрения [5].

Отметим, однако, влияние цифровизации на человеческое сознание носит противоречивый характер. Наряду с негативными сторонами, указанными выше, следует отметить и ряд положительных аспектов влияния информационных технологий на когнитивную сферу человека: формируются быстрота реакции, способность одновременно решать несколько задач, потребность в новой информации [5]. Клиповое мышление при работе в информационном пространстве помогает человеку быстро переходить от одного простого действия к другому. Подобные навыки могут повышать эффективность работы с персональным компьютером, особенно в ситуации при нескольких открытых окнах приложений. Эффективность работы с компьютером представителя старшего поколения, чья когнитивная сфера в значительной мере сформирована под влиянием книжной культуры, скорее будет ниже, нежели у молодого человека, чьё сознание испытало сильное влияние посткнижной культуры. Клиповое мышление с его фрагментарностью и размытой логичностью больше приспособлено к образному восприятию информации. Можно значительно повысить эффективность образовательного процесса, делая упор на активизацию клипового мышления при использовании презентаций как важного образовательного средства.

Информационные технологии обладают большими возможностями эффективного использования аудиовизуальных средств обучения, предполагающих активизацию и включение в работу многих органов чувств, что будет содействовать более глубокому усвоению знаний обучающимися, часть которых испытывает некоторые затруднения в усвоении знаний, содержащихся в печатных текстах, книгах.

Что касается влияния цифровых устройств на когнитивную сферу немолодых людей. Если использование молодёжью информационных технологий в ряде случаев связано с некоторыми рисками отрицательного воздействия их на сознание юных индивидов, как отмечено выше, то пожилые люди в аналогичной ситуации скорее могут извлечь только пользу. В ряде исследований выяснилось, что цифровая грамотность усиливает когнитивные способности. У лиц, редко пользующихся цифровыми устройствами, такие показатели, как скорость обработки данных, кратковременная память были ниже, нежели у тех, кто часто проводил время за компьютером. Интересную закономерность обнаружили швейцарские учёные. Выявили, что работа пожилых людей в Интернете в целях самообразования тормозит у них процесс когнитивного регресса. У многих людей пожилого возраста может наблюдаться ослабление памяти и внимания, особенно если они не занимаются активной интеллектуальной деятельностью, ограничиваясь пассивным просмотром радио- и телепередач. Такое времяпровождение провоцирует гибель нейронов и чревато нейродегенеративными расстройствами – деменцией или болезнью Альцгеймера. Активное же использование Интернета для самообразования, углубления своей эрудиции сохраняет чёткость работы сознания, улучшает мозговую деятельность, активизирует память и внимание людей пожилого возраста.

Таким образом, несомненен факт изменения когнитивных способностей индивида под воздействием информационной среды современного общества. Однако последствия этого влияния не одинаковы для разных реципиентов информации. Так, молодёжь как наиболее активный сторонник информатизации в наибольшей степени подвержена влиянию негативных сторон этого процесса. На людей же пожилого возраста многие аспекты

информационного общества оказывают весьма благотворное влияние. Учитывая факт дальнейшего развития и углубления информатизации общества, следует разработать программу информационно-коммуникационного воспитания всех слоёв населения – субъектов и объектов информационного поля, с тем, чтобы усилить позитивные аспекты влияния информационных технологий на когнитивную сферу индивида и минимизировать те стороны информационных технологий, которые приводят к негативным последствиям для индивида.

Библиография:

1. Ильинская, С. Г. Человек манипулируемый (политическая нестабильность как ожидаемое следствие современных образовательных технологий) // Философская мысль. – 2019. – №11. – С.1–10.
2. Воронцов, А. В. Чтение как социальная проблема // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2009. – №11(73). – С. 24–33.
3. Гришин, С. Е. Интернет-зависимость молодежи // Информационная безопасность регионов. – 2017. – №2(27). – С. 44–49.
4. Влияние цифровой среды на умственную работоспособность и мышление учащихся / Е.С. Богомолова, К.А. Лангуев, Н.В. Котова, Е.В. Лангуева // Наука и школа. – 2022. – № 1. – С. 123– 133.
5. Интернет меняет физиологию мозга детей. URL: https://www.ng.ru/science/2018-12-11/100_brain1112.html (дата обращения: 21.12.2024).

УДК 37.012

РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Сташкевич Ольга

научный сотрудник Института философии
Национальной академии наук Беларуси,
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: stashkevich.olha@mail.ru
orcid id: 0000-0002-9918-0093

Abstract. This article shows that the events that are taking place in the modern world, changes in value guidelines and life priorities, spiritual and moral norms require a search for new ways for the harmonious development of society. This search can be carried out by turning to the past, to the rich cultural heritage. It is noted that the history of our country cannot be imagined separately from the historical and cultural heritage of the Orthodox Church and Orthodox culture. The role and place of Orthodox culture in the process of spiritual and moral education are considered, the significance and potential of the phenomenon of Orthodox culture in the spiritual and moral development of youth is revealed. Historically, Orthodox culture is the bearer of such spiritual and moral characteristics of the individual as conscience, virtue, conciliarity, selflessness, hard work, and patriotism. The renaissance of traditional Christian values, the inclusion of elements of Orthodox culture in the education system, the preservation of traditional and cultural values that are observed in Belarus, allow us to preserve national identity and shape the future based on knowledge about our past.

Keywords: Orthodox culture, spiritual and moral values, spiritual and moral education, youth.

Наш стремительно трансформирующийся мир, смена ценностных ориентиров и жизненных приоритетов, духовных и моральных норм требует поиска новых путей гармоничного развития общества. Этот поиск возможно осуществить посредством обращения к своему прошлому, к богатому опыту предыдущих поколений, к великой культуре,

оставленной нам в наследство нашими предками, к тому историческому фундаменту, на котором строится наше настоящее и закладывается наше будущее.

Несмотря на то, что Беларусь — это та уникальная область в Восточной Европе, на которой широкомасштабно встретились и на протяжении веков мирно существуют две христианские традиции — восточная и западная — превалирующей на сегодняшний день является православная культура и вероисповедание.

Православная культура для Беларуси — это обширное культурно-историческое явление, складывающееся и развивающееся на протяжении многих столетий, это огромный опыт и историческое наследие нашего государства. Историю нашей страны невозможно представить отдельно от культурного наследия Православной Церкви. Также невозможно недооценить и приуменьшить роль православной культуры в духовно-нравственном воспитании современной молодежи, приобщении к общечеловеческим и национальным ценностям, толерантном отношении к представителям иных культур, национальностей, вероисповеданий, формировании ответственного отношения к институту семьи и брака, воспитании детей, конструктивного построения быта и проведения досуга и т.д.

В двадцатом веке долгое время в нашем государстве господствовала атеистическая идеология, в обществе вырабатывалось негативное отношение к вопросам веры, религиозным конфессиям, Православная Церковь (как и Церкви других конфессий) существовала тайно, разрушались религиозные институты. Тем не менее, в конце 1980-х годов произошло восстановление деятельности Православной Церкви в Беларуси путем образования Белорусского Экзархата Московского Патриархата с назначением Митрополитом Минским и Гродненским, Патриаршим экзархом Беларуси Филарета (Вахромеева) [1]. Открылись новые перспективы для осуществления религиозной деятельности, началось активное восстановление храмов, монастырей и общественных просветительских центров. Она стала играть более значительную роль в общественной жизни государства и воспитании подрастающего поколения, начала более плотно и плодотворно взаимодействовать с государственными и общественными институтами.

Необходимо подчеркнуть, что за последние два десятилетия Белорусская Православная Церковь осуществила огромную работу в воспитании детей и молодежи в целом, сделала множество шагов для построения взаимоотношений со светским образованием, которые отражены в ряде законодательных документов (Закон Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях» (2002) [2], рамочное Соглашение о сотрудничестве между Белорусской Православной Церковью и Республикой Беларусь (2003) [3], которые предоставили возможность осуществлять разнообразные программы Белорусской Православной Церкви с различными министерствами и ведомствами. С 2004 года в рамках данного соглашения были подписаны и выполнены программы сотрудничества Белорусской Православной Церкви с Министерством образования Республики Беларусь, последняя из которых рассчитана на 2020–2025 года [4]. Одной из задач данной программы является «воспитание нравственно зрелой, духовно развитой личности, способной осознавать свою ответственность за судьбу Отечества, всего человечества, окружающего мира, быть хранительницей культурного наследия своего народа» [4].

Принятая программа весьма обширна, охватывает широкий спектр разнообразных мероприятий: от организационной, научно-исследовательской и инновационной деятельности до воспитательной и просветительской деятельности, социальной работы и повышения квалификации педагогических кадров [4]. В программе делается акцент на осуществление духовно-нравственного воспитания в тесном сотрудничестве с семьей и учреждениями образования. Тем не менее, этот вопрос в нашем обществе вызывает дискуссию, многие люди задаются вопросом: «Должно ли присутствовать религиозное образование и воспитание в школах?» (в том числе и православная); ведутся споры о том, какая именно религиозная информация должна быть включена в учебные программы и каким образом должно осуществляться религиозное воспитание на разных ступенях образования; о глубине

вмешательства и контроля церкви или государства в эту сферу; о том, что Беларусь многоконфессиональное государство и можно ли в данной ситуации сосредотачиваться на какой-то определенной конфессии; о том, что у многих людей атеистическое мировоззрение; о том, что существуют многоконфессиональные семьи; о том, что для людей XXI века характерно индивидуализированное и секуляризированное мышление и тому подобное. Часто встречается мнение, что термин «светский» синонимичен «антирелигиозному», поэтому в светском образовании нет места религиозной составляющей, то, что акцент на отдельной религиозной конфессии может вызвать разжигание религиозной и национальной вражды. С другой стороны, сегодня у самого общества возникла потребность в религиозном образовании, в приобщении к христианским ценностям и наследию. Это обусловлено несколькими причинами: преодолением бездуховности современной цивилизации; возникшим в обществе запросом на понимание и принятия того факта, что существует религиозная жизнь. Поэтому выработка адекватного отношения к религии и религиозной жизни на разных этапах становления личности является важной задачей.

Тем не менее, православная культура является неотъемлемым компонентом для сохранения и укрепления духовно-нравственных ценностей и принципов в обществе. Она представляет собой неисчерпаемый источник духовного опыта, традиций, обрядов, символов, которые способствуют формированию целостного мировоззрения и ценностей человека. Понимание культуры (мировой культуры, национальной и т.п.) — важный этап в духовном развитии человека. Это позволяет личности строить свою жизнь на принципах толерантности и уважения, бережного отношения к традициям и верованиям людей. Кроме того Белорусская Православная Церковь считает необходимостью сотрудничества между Церковью и культурой: «Соработничество — это дорога с двусторонним движением. В данном случае нужно говорить о движении Церкви в сферу культуры и о движении культуры к Церкви» [5].

Но православную культуру в осуществлении духовно-нравственного воспитания ни в коем разе нельзя отождествлять только с религиозным воспитанием, изучением «Закона Божьего», произведениями православного искусства, житийной литературой и историей православной церкви на наших землях, так же нельзя ее заключать и в рамки православного богословия (церковной археологии, истории церковных древностей). Она значительно шире, охватывает не только нашу историю, но также и является нашей современностью, выходит за пределы церковной проблематики, влияя практически на все сферы жизни. Православная церковь и православное учение не равняются православной культуре (она значительно шире), но являются ее источником, занимая в системе ценностей высшее место.

Правда, светскому человеку нелегко, понять и принять этот факт. В общественном сознании закрепился ряд стереотипов или мифов: противопоставление церкви и культуры — культура противоречит самой сущности христианства, противостоит ему в идейном и политическом планах, о том, что христианство — эта та темная сила, которая подавляет свободу личности и не дает полностью раскрыться ее творческому потенциалу. С другой стороны, тяжело принимается и то обстоятельство, что не вся культурная деятельность членов православной церкви принимается и одобряется церковью, и поэтому не может считаться православной, что для воцерковленного человека на первом месте должна быть та деятельность, которая способствует его духовному росту и спасению его души.

Поэтому необходима глубокая и планомерная образовательная, воспитательная и просветительская работа со всеми слоями населения, разъяснения им ценностей православной культуры, ее влияния на развитие и становления нашей страны, социальных институтов, как в историческом ракурсе, так и современном общественном и культурном пространстве. Православная культура — это кладезь, сокровищница культурных артефактов: словесных текстов, изобразительного искусства, музыкальных и литературных художественных произведений, памятников архитектуры. Для их понимания человек должен освоить хотя бы минимальную церковную грамотность, чтобы быть способным увидеть, осознать и понять глубину и смысл православного культурного наследия. Поэтому и необходимо осуществления

культурной и просветительской деятельности Белорусской Православной церкви в учреждениях образования. Как отмечает архиепископ Новогрудский и Слонимский Гурий: «Сегодня очень важно не противопоставлять религиозную и светскую культуру, а искать пути сотрудничества и диалога, отличая при этом подлинный творческий поиск от сознательного кощунства, от проявлений воинствующего агрессивного секуляризма. В свою очередь Православие не приемлет как радикального умаления роли культуры, так и не допускает абсолютизации культуры, превращения ее в самодостаточную ценность» [5].

Духовность считается важнейшей, базисной характеристикой личности. Она определяется как высшее состояние сознания человека, характеризующееся ориентацией на общезначимые ценности. Духовность способствует нахождению своего места в мире, пониманию и принятию общечеловеческих и общезначимых ценностей, поиску гармонии в отношениях с самим собой и с окружающими, саморазвитию и самосовершенствованию, преодолению жизненных трудностей и невзгод, поиску смысла жизни. Духовно-нравственное воспитание формирует не только отдельную личность, но и способствует формированию нравственно здорового общества. Оно способствует развитию устойчивых моральных ценностей, эстетического вкуса, социальной ответственности, бережного отношения к семье и стране, стимулирует развитие эмпатии, т.е. формирует мир внутри и вокруг человека.

Поэтому своевременным является включение в образовательный процесс обзорных религиоведческих курсов (к примеру, «Основы православной культуры», «Христианские ценности и художественная культура (православная традиция)»), проведение занятий по духовно-нравственной тематике. Тем не менее, в разработке просветительских и образовательных программ необходимо помнить о значительном вкладе выдающихся представителей православной педагогики — Н.И. Андреева, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и других, о созданных ими концепциях и теориях образования, а также представителей Православной Церкви, внесших неоценимый вклад в православную педагогическую мысль — о Симеоне Полоцким, Иоанне Кронштадтским, Антонии Сурожским и других. На наш взгляд, формирование знаний о месте и роли религии в культурном пространстве личности очень важная задача. Понимание взаимосвязи и взаимовлияния религии и морали, религии и науки, религии и искусства способствует формированию целостного мировоззрения, глубокого понимания культурного наследия и духовно-нравственных ценностей.

Православная культура представляет тот высокий нравственный идеал, образец для подражания, на который можно ориентироваться в своей жизни. Известно, что история нашей государственности идет бок о бок с историей христианства. Оно сыграло в свое время объединяющую и консолидирующую роль, преобразило жизнь нашего народа, принесло на наши земли письменность, образование, книжную культуру, поспособствовало созданию из разрозненных племен единого народа, объединенного единой верой, единым духовным началом, которое сохраняется уже на протяжении более чем тысячи лет.

В настоящее время подрастающее поколение как никогда нуждается в объяснении тех угроз и рисков, которые несет общество потребления. По мнению Воробьевой В.А. и Заридзе В.Г., «Реальность сегодня такова: в обществе потребления считается, что переступив через мораль можно добиться гораздо большего, чем будучи нравственным, а христианский образ жизни в некоторых случаях может и вовсе сделать человека изгоем» [6, с. 27]. Им на помощь должны прийти духовные идеалы, в воспитательную практику необходимо вернуть положительный образ героя. В настоящее время само понятие «герой» обесценилось. В своем прямом энциклопедическом значении: герой — человек, совершивший подвиг, проявивший мужество, стойкость и готовность к самопожертвованию, используется крайне редко, употребляясь в переносном смысле: герой — человек, привлекающий к себе всеобщее внимание, вызывающий интерес. Вместо человека доблестного, храброго, героями называют участников криминальных событий, селебрити, скандальных, эпатажных персон. Для сохранения чувства принадлежности к своему народу, формирования национального самосознания и национальной гордости подрастающее поколение важно воспитывать на

примерах истинных героев. Преподобная Евфросиния Полоцкая, Благоверный князь Борис Юрьевич, Туровский и Пинский, Святитель Кирилл, епископ Туровский, Святитель Симеон, епископ Полоцкий, Праведная София, княгиня Слуцкая и многие-многие другие — это яркая часть святых нашей земли, жизненный путь которых стал подлинным подвигом. Естественным является в образовании выдвижение национального начала на первый план посредством изучения истории, литературы, географии.

Исторически сложилось, что православная культура является носителем таких духовно-нравственных характеристик личности, как совесть, добродетель, соборность, бескорыстие, трудолюбие, патриотизм. Наблюдающийся в Беларуси ренессанс традиционных христианских ценностей, включение в систему образования элементов православной культуры, сохранение традиционных и культурных ценностей позволяет сохранить национальную идентичность, сформировать на основе знаний о своем прошлом будущее.

Библиография:

1. Путь служения. – URL: <http://church.by/beloruskiy-ekzarhat/put-sluzhenija> (дата обращения: 21.01.2025).
2. Закон Республики Беларусь о свободе совести и религиозных организациях № 137-з от 31 октября 2002 г. О внесении изменений и дополнений в закон Республики Беларусь "О свободе вероисповеданий и религиозных организациях" Принят Палатой представителей 27 июня 2002 года, Одобрен Советом Республики 2 октября 2002 года. – URL: <http://www.grsmu.by/files/file/university/sotrudnichestvo/2.pdf> (дата обращения: 20.12.2024).
3. Соглашение о сотрудничестве между Республикой Беларусь и Белорусской Православной Церковью. – URL: <http://exarchate.by/resource/Dir0009/Dir0015/> (дата обращения: 20.01.2025).
4. Программа сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью на 2020 – 2025 годы, Минск, 2020. – URL: https://new.academy.edu.by/files/documents/VRVUO/2025-2020_Program_sotrud.pdf (дата обращения: 20.12.2024).
5. Гурий (Апалько, Н.П.), арх-п. Православие и белорусская культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего. – URL: <https://novogrud-eparchy.by/statya/pravoslaviye-i-belorusskaya-kultura-poteri-i-priobreteniya-minuvshego-obraz-budushchego/> (дата обращения: 20.12.2023).
6. Воробьева, В.А. К вопросу об актуальности духовных ценностей в обществе потребления / В.А. Воробьева, В.Г. Заридзе // Молодежный инновационный вестник. – 2020. – № 1. – С. 27–30.

CZU 281.9(478)

STAREȚII SCHITULUI RĂCIULA 1798–1959

Greco Ruslan
doctorand

Școala doctorală Științe Umaniste și ale Educației
Universitatea de Stat din Moldova
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: greco.rustic88@gmail.com
orcid id: 0009-0003-3573-571X

Abstract. This study represents an analysis of the Raciula Hermitage leaders. They played a very significant role for the development of this monastic community, from the founding to the closing of this hermitage, in 1959. We will find here remarkable personalities thanks to whom this

monastic home - Raciula, started to have one of the most numerous monastic communities in Basarabia.

Keywords: Basarabia, Raciula, monastery, personality, community, abbot.

Valabil pentru toate sfintele așezăminte monahale din Basarabia, și schitul Răciula de la întemeierea sa a fost condus de anumite personalități alese tot din sânul eceleiași obști. În dependență de cine sa aflat la cârma acesteia, observăm că au fost realizate anumite lucruri ce au dus la prosperarea așezământului. Cunoașterea stareților este strict necesară căci doar așa v-om ajunge să înțelegem mult mai complex dezvoltarea vieții monahală de aici, de unde și derivă importanța subiectului cercetat. Întrucât, mănăstirile și schiturile din Basarabia au făcut parte din viața culturală a țării, necesitatea cunoașterii istoriei lor seculare este actuală iar personalitățile ce le-au cârmuit pe drept cuvânt pot fi numite patrioți ai neamului.

Pe parcursul anilor au fost editate mai multe lucrări referitoare la mănăstirile și schiturile din Republica Moldova unde este studiată și istoria așezământului monahal de la Răciula. Din acestea desprindem și anumite informații referitoare la obștea monahală Răciula precum și la stareții ce i-a avut această mănăstire.

Istoriografia problemei. În perioada Țaristă una din primele lucrări cu referință la mănăstirile din Basarabia aparține lui Zamfir Arbure, „*Basarabia în secolul XIX*”. Acesta, în 1898 scria despre schitul Răciula că s-a transformat în schit de femei, subliniind faptul că la anul 1898 în Răciula vețuiau 65 de călugărițe [3, p. 329].

În perioada interbelică apare una din lucrările fundamentale referitoare la viața monahală din Basarabia scrisă de episcopul Visarion Puiu, „*Mănăstirile din Basarabia*”. Acesta, întocmește o listă a starețelor schitului Răciula. Observăm în lucrarea acestuia că sunt omise din lista starețelor primele cinci măicuțe (Ana Buișencova, Olimpiada Malorunova, Nicandra, Venedicta Harchel) [9, p. 71].

Tot în aceiași perioadă, Mihail Sadoveanu în „*Drumuri Basarabene*” scria despre Răciula asemuind-o cu un loc de liniște. În mod deosebit în această lucrare se vorbește despre maica stareță Evghenia Ciumașu și suferințele pe care le-a tras de la autorități în vreme ce se afla în fruntea acestui schit. Spre deosebire de ce s-a scris până în 1919 referitor la acest schit, autorul scoate în evidență figura profund religioasă a maicii Evghenia, caracterizând cu lux de amănunte darurile spiritual ale acesteia, cea ce nu a făcut nimeni până atunci [10, p. 87-89].

O altă lucrare, din anul 1993, ce prezintă un interes sporit studiului nostru este cea a profesorului Mircea Păcurariu, acesta în „*Basarabia. Aspecte din istoria Bisericii și neamului Românesc*”, înfățișează în mod general trecutul pământului românesc din stânga Prutului, mai mult ca atât autorul și-a propus să prezinte suferințele pe care le-a îndurat poporul de aici, dar mai cu seamă Biserica Ortodoxă. Referitor la Răciula, este menționat faptul că la începutul secolului XX, sunt construite bisericile din piatră și ia ființă școala pentru copii orfani din familii de preoți sau țărani din satele din jur [8, p. 94-95].

Un studiu, cu referință exclusivă la mănăstirea Răciula a fost efectuat în 1995 de către Ion Stici, în lucrarea „*Mănăstiri Basarabene*”. Prin intermediul acesteia, autorul prezintă situația în care se afla obștea monahală la deschidere. La fel, este prezentată lista starețelor care au condus obștea monahală. Trebuie să remarcăm faptul că lucrarea nu este fundamentată pe surse istoriografice, iar atunci când se face lista starețelor, nu sunt enumerate toate măicuțele ce au deținut această funcție ceea ce constituie o greșeală [11, p. 179-180].

Una din lucrările fundamentale privind istoria mănăstirii Răciula este monografia lui Vladimir Beșleagă „*Cruci răsturnate de regim Mănăstirea Răciula*”, 1959. Această lucrare, se bazează pe un bogat material documentar, ceea ce i-a permis autorului să descrie istoria sfântului așezământ în perioada regimului communist, când acesta a fost închis. La fel, autorul descrie suferințele prin care au trecut maicile de aici [4, p. 124-139].

Altă lucrare la acest subiect, este cea a scriitoarei cercetătoarei Galina Frolova, aceasta descrie istoricul mănăstirii Răciula de la fondare și până la închiderea sa în anul 1959. La fel, este prezentată

lista maicilor starețe fiind totodată stipulat impactul pozitiv al acestora asupra dezvoltării Răciulei [12, p. 40-45].

Una dintre lucrările importante la subiectul nostru de cercetare este enciclopedia academică „*Mănăstiri și schituri din Republica Moldova*”, editată în 2013. Manole Brihuneț într-un studiu dedicat mănăstirii Răciula apelând la documente de arhivă descrie succint etapele întemeierii așezământului monahal subliniind importanța donației deținătorilor moșiei Nișcani, datorită cărora a fost posibilă fondarea lui. Acesta, face descriere a starețelor ce au condus această obște punând accent pe cele mai emblematic personalități în vremea cărora mănăstirea sa dezvoltat spiritual și economic. Un subiect aparte constituie obștea monahală, aici se face o analiză demografică stabilindu-se numeric, de la întemeiere și până în prezent, numărul maicilor veșuitoare [5, p. 516-517].

Trebuie să menționăm că una din cele mai recente lucrări în care au fost editate o seamă de documente cu referință la Mănăstirea Răciula, este lucrarea Dariei Donțu, „*Mănăstirea Nașterea Maicii Domnului Răciula*”. Autoarea face referință la obștea monahală și variația numerică a acesteia de-a lungul timpului în același timp subliniind rolul stareților în dezvoltarea mănăstirii [6, p. 30-42].

Rezultatele cercetării. Chiar de la întemeierea sa, Mănăstirea Răciula s-a evidențiat prin obștea monahală care, de-a lungul timpului a devenit una dintre cele mai numeroase din Basarabia. În cele ce urmează, v-am scoate în evidență cele mai importante aspecte legate de cărmuitorii ce au păstorit aici. Cunoscând activitatea acestora putem lesne înțelege, de la caz la caz, cum sa dezvoltat așezământul atât material cât și spiritual.

Potrivit izvoarelor, mănăstirea a fost întemeiată ca fiind de bărbați (1798) ca mai apoi, în 1809, să fie reorganizată în schit de femei și evident că primii stareți au fost din rândul călugărilor. În perioada anilor 1798–1809, aici au păstorit schitul nou întemeiat trei monahi; *Irineu, Visarion și Gherasim Roșca*. În acest sens, unul din documentele Arhivei Naționale a Moldovei amintește pe cei trei, primii doi fiind preoți căci sunt amintiți cu titlu de ieromonahi, iar ultimul este amintit ca și „călugărul Gherasim Roșca” [2, inv. 1, d. 3273, f. 26]. Unicele informații ce vizează pe conducătorii schitului din perioada dată ne sunt furnizate de două surse. Astfel, aflăm că în anul 1806 în schitul Răciula viața monahală continua într-un ritm firesc, starețul de aici primind în comunitate cu acordul mitropolitului Veneamin pe un preot văduv, anume Manolache [5, p. 514]. La fel, într-un document datat cu anul 1809, unde se vorbea că „Gherasim nacialnicul schitului Răciula” a fost prezent la încheierea unui contract între Mănăstirea din Vale Țigăncii și meșterii constructori îl amintește pe ultimul stareț mai înainte de a se reorganiza în schit de femei [7, p. 438-439].

De la întemeierea sa și până în anul 1959, când așezământul este închis aici au fost 26 de stareți, 3 monahi călugări și 23 de maici. Din cronologia păstoririi lor observăm că unii s-au aflat o perioadă scurtă în fruntea schitului, precum: Olimpiada Malorunova (1820–1829), Glafira Morozovscaia (1842–1846), Macaria Malinovscaia (1851–1854), Olga Stamati (1854–1854), Magdalena Pereteatcu (1886–1889), Fevronia Apostol în cea de a doua păstorire (1895–1896), Epistimia Vasilache (1893–1894), Evsevia Ulman (1904–1906), iar alți stareți s-au aflat mai mulți ani în această funcție. Menționăm aici pe maica Veniamina Zubcova care a fost stareță timp de 23 ani (1854–1877), precedată de Evghenia Ciumașu cu 19 ani (1906–1925). Pentru o perioadă de 11 ani aici a fost stareță maica Ana Buișencova (1809–1820).

Analizând persoanele ce s-au perindat în scaunul stăreției la Răciula am observat că apartenența etnică este variată. Astfel, reeșind din sursele disponibile am identificat apartenența etnică la 10 din totalul maicilor starețe și putem spune că au existat 6 maici de origine ucraineană (Olimpiada Malorunova, Nicandra, Glafira Morozovscaia, Macaria Malinovscaia, Evsevia Ulman, Evghenia Ciumașu). În același timp, 3 dintre ele au fost de origine etnică bulgară (Eufrosinia Berbirova, Olga Caldaran, Raisa Guzunov). În urma acestei analize am identificat faptul că doar o singură măicuță a fost moldoveancă și anume Venedicta Harchel (a slujit în anii 1838–1842), numele ei în lume era Ghecelova Vasilisa. Din biografia acesteia aflăm că prin aprobarea mitropolitului Gavriil Bănulescu-Bodoni, în 1814 aceasta a fost primită în schit la ascultare iar în 1821, cu permisiunea aceluiași mitropolit, a fost tunsă în monahism de către duhovnicul Afanasii. La numirea în funcție, noua stareță avea 56 de ani [2, inv. 3, d. 574, ff. 25v, 26].

La fel de important sunt informațiile referitor la nivelul de educație a măicuțelor. În acest sens o menționăm pe măicuța Magdalena Bernețchi care a absolvit Școala Eparhială de Fete din Chișinău și Liceul N 2 din Odesa. Aceasta, până a se călugări se numea Maria Bernețchi și sa născut în orașul Chișinău [3, p. 260]. Un alt exemplu îl reprezintă maica Evsevia Ulman, care putea citi, scri și cânta în limba română. Remarcăm și trei măicuțe care aveau absolvită școala primară. Dintre acestea se enumeră ultimele starețe ale schitului de până la închidere și anume Raisa (Maria Guzunov) 1941–1949, Tamara (Vera Harea) 1949–1954, Sepfora (Eugenia Chiriocova) 1954–1959. Din numărul celor care aveau puțină știință de carte sau o primise în familie ori la mănăstire se evidențiază maicile Eufrosinia Berbirova (1846–1851), Macaria Malinofscăia (1851–1854), Veniamina Zubcova (1854 - 1877), Olga Caldîran (1896–1904), Drosida Popovici (1925–1932).

Reprezintă interes și vârsta starețelor la momentul ocupării funcției de conducere a sfântului așezământ. Cea mai tânără măicuță numită în funcția de stareță a fost Olimpiada Malorunova în vârstă de 43 de ani la momentul numirii, iar Veniamina Zubcova la momentul ajungerii ca stareță ave 47 de ani. Până la vârsta de 60 ani găsim în funcție 7 maici: Sepfora Chiriocova (51 ani), Glafira Morozovscaia (52 ani), Tamara Harea (55 ani), Venedicta Harchel (56), Raisa Guzunov (58 ani), Magdalena Bernețchi (58 ani), Macaria Malinofscăia (58 ani). Trecute de vârsta de 60 de ani găsim cinci maici și anume Eufrosinia Berbirova care avea 62 ani, iar în vârstă de 66 ani erau Nicandra, Evsevia și Drosida. Cele mai în vârstă maici sunt Evghenia Ciumașu (68 ani) și Olga Caldâran (76 ani).

Din această analiză ajungem la concluzia că majoritatea maicilor starețe la Răciula erau în deplinătatea puterilor fizice și marea parte la vârsta ce o aveau dețineau și o experiență spirituală suficientă ca să conducă sfântul așezământ.

La fel de importantă este și starea familială și originea socială a măicuțelor. În acest sens menționăm că șase erau fecioare iar altele șase după ce au rămas văduve s-au călugărit. Din rândul fecioarelor face parte maica Evsevia Ulman și ultimile cinci starețe ale schitului până la închidere; Euproxia, Magdalena, Raisa, Tamara, Sepfora. Totodată, amintim că unele din acestea proveneau din familii de preoți și cântăreți bisericești precum; Glafira, Macaria, Evsevia și Drosida. Altele însă, se trăgeau din familii de țărani, așa cum este cazul maicilor Raisa, Tamara și Sepfora. Interesant pentru studiul dat este faptul că în fruntea acestei obști monahale a ajuns și o fiică de nobili și anume Nicandra. Din familie de coloniști se trăgea Olimpiada și Evghenia Ciumașu iar din cea de mazili este menționată maica Venedicta Harchel.

Trebuie să subliniem faptul că pe timpul acestor conducători ai schitului Răciula au fost efectuate mai multe lucrări ce au dus la dezvoltarea sfântului așezământ. Dintre starețele care s-au remarcat în acest sens o menționăm pe Olimpiada Malorunova. În perioada acesteia (1820–1829) se începe amplul proces de construcție a bisericii (din lemn) de iarnă Sfântul Nicolae și a trapezei mănăstirești. Până la inițierea construcției propriu zise Olimpiada a apelat la instanțele competente pentru proiectare, aprobare și ajutor necesar. Vedem în această perioadă că unele măicuțe din schit sunt trimise de stareță să meargă ca să strângă ajutor bănesc. Ținem să menționăm că binecuvântarea pentru a fi construită biserica de iarnă a fost dată de către mitropolitul Gavril Bănulescu Bodoni la 18 decembrie 1820 [1, d. 2992, ff. 1-3].

La staruința stareței, la 29 septembrie 1822, construcția bisericii „Sfântul Nicolae” fusese terminată, aceasta cerând consințământul mitropolitului pentru a se sfinți noul sfânt locaș. Mai mult ca atât, a fost utilat acest edificiu cu toate cele necesare pentru ca în el să fie săvârșite slujbele divinie. Potrivit cerinței maicilor de la Răciula, slujba de sfințire a noii biserici s-a săvârșit la 8 octombrie de către Blagocinul Venedict, totodată eliberându-se Sfântul Antimis pentru a se săvârși Sfânta Liturghie [1, d. 2992, f.35].

De numele măicuței Glafira Morozovscaia (1842–1846) este legată zidirea noii biserică din piatră cu hramul Nașterea Maicii Domnului, de altfel acest edificiu există și astăzi la Răciula. O dată cu biserica a fost construită și o clopotniță, la fel din piatră [2, inv. 3, d. 148, ff. 148, 174-174v].

Una din cele mai cunoscute măicuțe era Veneamina Zubcova, acesteia i se datorează construcția bisericii de vară ce poartă hramul Nașterii Maicii Domnului. Astfel, în perioada anilor 1855–1860,

aici ea a demarat procesul de construcție a acestei biserici din piatră [9, p. 71]. Un alt fapt deosebit care se petrece în acest schit în perioada dată este înființarea la 1871 a școlii pentru copii orfani care proveneau din familiile clericilor. Episcopul Chișinăului și Hotinului Pavel (Lebedev) a cerut consințământul stareților din cuprinsul eparhiei sale ca pe teritoriul mănăstirilor și schiturilor să fie înființate aceste școli și mai mult ca atât, întreținerea acestora cădea pe seama obștilor monahale. Maicii Veniamina i se datorează deschiderea acestei școli pentru că a acceptat suportarea tuturor cheltuielilor. La 20 octombrie 1871, episcopul Pavel a vizitat schitul Răciula unde a sfințit noua biserică [14, p. 440].

În cele două păstoriri, Fevronia Apostol (1888–1893; 1895–1896) a depus un efort deosebit în dezvoltarea școlii internat fapt pentru care a fost decorată de către Sfântul Sinod cu o Crucea de merit în ziua de Paște la anul 1890. Aceasta, în anul 1892, construia o casă cu 5 camere din nuiele, lipite cu lut pe o fundație de piatră iar acoperișul din șindrilă [15, p. 338].

O dată cu venirea în funcția de stareță a monahiei Olga Caldaran, începe un amplu proces de reparație a celor două biserici ale schitului. Din izvoare observăm că aceasta a fost mai întâi ascultătoare în schitul Tabăra, începând cu 25 septembrie 1886, iar la 30 ianuarie 1895 a fost tunsă în monahism tot în acest schit [6, p. 149].

La 15 octombrie 1899, preotul Mihail Ciachir întocmea o listă a tuturor slujitorilor din eparhia de Chișinău care au contribuit la construcția bisericii și trapezei pentru adăpostirea celor săraci de pe lângă eparhie. În această listă se regăsește și stareța de la Răciula, maica Olga care a donat 10 rub. [13, p. 588].

În toamana anului 1901, măicuța Olga se adresează episcopului de Chișinău și Hotin, Iacob (Piatnițki) cerând o condică de milă pentru un an în scopul colectării de donații pentru reparația bisericilor schitului. Astfel, în urma acestei cereri condica a fost eliberată la 23 octombrie 1901, iar mai târziu observăm că s-au colectat 1446 rub. și 70 cop. Pentru că suma adunată nu a fost suficientă peste un an, în 1902, se face o nouă adresare către episcop ca să elibereze o nouă condică [2, inv. 3, f. 10].

Un alt merit al acesteia este faptul că a insistat ca slujbele divine din schit să se facă nu doar în limba slavonă, dar și în cea română, excepție în perioada respectivă [2, inv. 2, d. 3358, f. 253-254]. La 23 martie 1904, măicuța Olga a fost eliberată din această funcție și numită în fruntea obștii monahale din Tabăra, funcție pe care o îndeplinește patru luni, iar la 19 august a fost numită stareță la Cușelăuca [2, inv. 2, d. 3358, ff. 255v, 256].

O personalitate remarcabilă, carea marcat istoria schitului este maica Evghenia Ciumașu. Aceasta a stărețit în perioada anilor 1906–1925 iar la intrarea în această funcție avea 68 de ani, provenea din familie de coloniști și era de origine etnică ucraineană. În anul 1864 este primită la ascultare în schit iar în 1884 tunsă în monahism. Până a fi desemnată ca stareță aceasta a îndeplinit funcția de casieră a schitului [2, inv. 2, d. 3368, f. 255v-256].

După ce această măicuță este desemnată ca stareță, la Răciula este inițiat procesul de construcție a bisericii de vară Nașterea Maicii Domnului. La 3 aprilie 1907, Evghenia înaintează episcopului de Chișinău și Hotin Vladimir (Sinikovski) un demers în care aducea la cunoștință că vechea biserică de vară este în ruine și este necesitatea de a zidi din temelii altă biserică nouă cu același hram. Peste patru zile, la 7 aprilie a fost adresată o nouă cerere către episcop prin care se solicita o condică de milă pentru a fi colectate resurse financiare necesare la construcție. Tot în acest an a fost pusă prima piatră de temelie a bisericii noi după ce cea veche a fost demontată.

În luna mai 1907, este aprobată construcția noii biserici ce urma să fie construite la Răciula și întregul efort ce a urmat a căzut pe seama maicii Evghenia datorită căreia schitul Răciula are biserica de vară. În luna octombrie, anul 1910, noua biserică a fost sfințită având în dotare toate atributele necesare pentru slujbele divine [5, p. 522].

Izvoarele atestă faptul că la 7 mai 1911, maica stareță se adresează din nou noului episcop Serafim (Ciceagov) cu rugămintea ca să aprobe și construcția bisericii de iarnă, Sfântul Nicolae, care se afla și ia gata să se ruineze, fapt pentru care primește acordul ierarhului de la Chișinău [2, inv. 4, ff. 46-

46v, 51-51v]. La 8 aprilie 1915, sunt aprobat proiectul și devizul de cheltuieli pentru construcția bisericii Sfântul Nicolae.

Menționăm că Sephora Chiriacova a fost ultima stareță a mănăstirii Răciula, aceasta a suferit foarte mult în anul 1959 când autoritățile sovietice au demarat procesul de închidere a obștii monahale. Scriitorul Vladimir Beșleagă o descrie pe aceasta ca fiind statornică în credință și devotată bisericii, fapt pentru care a fost reținută de autorități [4, p. 105-108].

Concluzii: Istoria schitului Răciula, marcată de conducerea a 26 de stareți, reflectă o evoluție semnificativă atât din perspectivă spiritual, cât și materială. Transformarea sa dintr-un așezământ pentru monahi într-un schit de maici a fost posibilă datorită implicării și viziunii stareților săi, precum maicile Olimpiada Malorunova, Glafira Morozovscaia, Veniamina Zubcova și Evghenia Ciumașu. Acestea au contribuit la construirea bisericilor, dezvoltarea școlii pentru orfani și consolidarea comunității monahale.

Diversitatea etnică a conducătorilor, incluzând ucraineni, bulgari, ilustrează multiculturalism specific Basarabiei. De asemenea, nivelul educational variat al starețelor a influențat direcțiile de dezvoltare ale schitului, demonstrând că leadershipul spiritual a fost complementar pregătirii intelectuale și sociale.

În ciuda perioadelor dificile, inclusiv închiderea schitului în 1959 sub regimul sovietic, conducătorii săi au reușit să păstreze valorile și tradițiile locale. Schitul Răciulă reprezintă un exemplu relevant de reziliență și contribuție la patrimoniul cultural și religios al Basarabiei, iar studierea acestei istorii rămâne esențială pentru înțelegerea profundă a vieții monahale din regiune.

Bibliografie :

1. Agenția Națională a Arhivelor (în continuare - ANA). F. 205, inv. 1, d. 2992, 3031.
2. ANA. F. 208, inv. 1, d. 3273; inv. 2, d. 3358, 3366, 3368; inv. 3, d. 148, 574, 3037; inv. 4, d. 3146.
3. Arbure Z. Basarabia în secolul XIX. București: Operă premiată și tipărită de Academia Română, 1898, 790 p.
4. Beșleagă V. Cruci răsturnate de regim. Mănăstirea Răciula 1959. Chișinău: Prut Internațional, 2006, 327 p.
5. Brihuneț M. Mănăstirea Răciula. În: Mănăstiri și schituri din Republica Moldova. Chișinău, 2013, pp. 513-528.
6. Donțu D. Mănăstirea Nașterea Maicii Domnului Răciula. Chișinău: Tipografia Centrală, 2023, 528 p.
7. Sava A. Documente privitoare la Târgul și ținutul Orhei. București, 1944, doc. 354, 561 p.
8. Păcurariu M. Basarabia. Aspecte din istoria Bisericii și neamului Românesc. Iași: Trinitas, 1993, 151 p.
9. Puiu V. Mănăstirile din Basarabia. Chișinău: Tipografia de Editură Națională „Luceafărul”, 1919, 95 p.
10. Sadoveanu M. Drumuri basarabene. București: Saeculum / Știința, 1992, 96 p.
11. Stici I. Răciula, În: Mănăstiri Basarabene, Chișinău: Universul, 1995, pp. 179-180.
12. Фролова Г. 7 монастырей Молдовы. Кишинев: Национальный Центр Усовершенствования Кадров Индустрии Туризма, 2006, 64 p.
13. Чакир М. От Кишиневского Александро-Невского Братства. În: *Кишиневские епархиальные ведомости*. Кишинев, 1899, № 20, с. 588-592.
14. Церковная летопись. În: *Кишиневские епархиальные ведомости*. Кишинев, 1873, nr. 10, с. 437-440.
15. Список лицам духовного звания Кишиневской епархии, кои награждаются Святейшим Синодом. În: *Кишиневские епархиальные ведомости*. Кишинев, 1890, №. 8, с. 338-339.

УДК 94(478-21) «193»

**КОМРАТ И ЕГО ЖИТЕЛИ В ЗАМЕТКАХ ДВУХ БЕССАРАБСКИХ
ЖУРНАЛИСТОВ (30-е гг. XX в.)****Думиника Иван**

доктор хабилитат исторических наук
Комратский государственный университет
мун. Комрат, Республика Молдова
e-mail: duminicaivan@yandex.ru
orcid id: 0000-0002-2019-6456

Abstract. This article examines the perceptions of the city of Comrat and its residents during the interwar period based on the notes of two Bessarabian journalists, Alexandru Cîndea and Lev Biceai. Both authors, as correspondents for the Bucharest-based newspaper *Dimineața*, visited the city in the 1930s. The article compares their observations on Comrat's infrastructure, its socio-economic conditions, and the cultural identity of its population. Special attention is given to the Gagauz people, their origins, and traditional lifestyle, as described by the journalists.

Keywords: Comrat, Bessarabia, Gagauz people, Alexandru Cîndea, Lev Biceai, interwar period, *Dimineața* newspaper, socio-economic conditions, cultural identity, infrastructure.

Введение

В межвоенный период Комрат, получивший статус города в 1925 г. [13, р. 68], становится одним из населенных пунктов региона, который самобытностью своего населения и своей малоизвестной историей обращает на себя внимание бессарабских журналистов. Эти авторы посещали Комрат с целью «открытия» города и его жителей как для местной бессарабской, так и для публики Старого Королевства. Среди таких журналистов были Александру Кындя и Лев Бичай, которые в своих корреспондентских заметках оставили важные свидетельства о жизни города, его культурной и социальной специфике.

Их статьи отражают многогранный взгляд на Комрат: от описания местного населения и его традиций до описания экономических и социальных реалий города. Это исследование посвящено сравнению и анализу этих заметок, которые позволяют нам понять, как Комрат воспринимался в 1930-е годы и какое место он занимал в общественной и культурной жизни Бессарабии.

Журналисты Лев Бичай и Александру Кындя – одна профессия, две разные судьбы

Прежде чем приступить к анализу заметок Александру Кындя и Льва Бичая, считаем необходимым упомянуть об их творческом пути. Оба являются уроженцами Бессарабии, что отразилось на их глубоком понимании региона и его жителей. Оба работали журналистами в ряде периодических изданий, оставив значительный след в бессарабской журналистике межвоенного периода.

Лев Давыдович Бичай родился в 1912 г. в Одессе, однако с детства проживал в Аккермане (Фото 1). Он окончил Румынскую мужскую гимназию в городе Аккерман в 1929 г., после чего, поступил в университет города Клуж. Однако из-за преследований со стороны антисемитски настроенных студентов был вынужден оставить учебу. Позднее продолжил своё образование в Бухаресте, совмещая учебу в Академии экономических и промышленных наук с работой журналистом в румынских газетах, таких как „*Dimineața*”, „*Curentul*”, „*Adevărul*” и „*Argus*” [1, л. 107; 2, с. 62].

В период с 1933 по 1934 годы Бичай вновь находился в родном городе, который тогда носил название Чататя Албэ. Здесь он совместно с коллегами издавал ежедневную газету на русском языке «Аккерманское эхо», где занимал должность директора этого периодического издания [19, р. 31].

В 1935 г. он вновь переехал в Бухарест, где работал сотрудником газеты „*Dimineața*”. Ввиду низкого оклада он дополнительно принимал телефонные сведения от бессарабских корреспондентов для газеты „*Наша речь*”, издававшейся представителями русской белой эмиграции [1, л. 107].

После установления Советской власти в Бессарабии Лев Бичай, как и многие интеллектуалы своего времени, столкнулся с репрессиями²¹.

О биографии *Александру Кындя* известно не так много, однако его творческое наследие позволяет представить его как активного журналиста, стремившегося показать особенности жизни Бессарабии. В 1931 г. совместно с Х. Блоком в Кишиневе он выпускает „*Calendarul Basarabiei*” («Бессарабский календарь»), издание, которое, помимо прочего, содержало наставление, связанное с тем, что должен был делать земледелец в каждом месяце [6].

Александру Кындя, как и Лев Бичай, сотрудничал с бухарестской газетой „*Dimineața*”, где публиковал материалы, посвященные культурным, религиозным и социальным реалиям региона. Одной из таких статей стала его публикация 1935 г., в которой А. Кындя описывает традицию «Пасхи Блаженных» („*Paștele blajinilor*”). Эта уникальная бессарабская традиция, по мнению автора, имеет древние славянские корни и сохранилась в регионе как особый ритуал поминовения усопших. В статье А. Кындя подробно рассказывает о том, как жители Кишинева и других бессарабских городов отмечают этот праздник [10].

В отличие от Л. Бичая, А. Кынде удалось избежать репрессий после установления в Бессарабии Советской власти. Более того, при новом режиме он продолжает заниматься журналистикой. Кроме этого, он занимается переводами произведений русских, советских и зарубежных авторов на румынский язык²².

²¹ Лев Бичай в 1940 г., после присоединения Бессарабии к Советскому Союзу, вернулся в родной Аккерман. В августе того же года он был арестован НКВД по обвинению в активном сотрудничестве с «буржуазной прессой». В июне 1941 года Особое совещание при НКВД СССР приговорило его к 8 годам исправительно-трудовых лагерей. Обвинение основывалось на том, что Бичай сотрудничал с румынскими изданиями в межвоенный период, что в советской интерпретации рассматривалось как сотрудничество с «буржуазной и враждебной» идеологией. Однако сам Бичай указывал, что его деятельность в прессе не носила антисоветского характера, а напротив, он стремился сближать Румынию и Советский Союз, о чем свидетельствуют его интервью с представителями советской дипломатии в Румынии. Он отбывал срок в Воркуте, где работал на различных подземных работах на шахтах. В 1947 г., Лев Бичай был амнистирован. Уже в 1953 г., после смерти Сталина, с него была снята судимость в рамках общей политической амнистии. В 1955 г. Л. Бичай подал заявление в Генеральную прокуратуру СССР, в котором настаивал на пересмотре дела и своей полной реабилитации. Он подчеркивал, что его осуждение было несправедливым, так как на тот момент он являлся гражданином Румынии и не мог быть привлечен к ответственности за свою деятельность в румынской прессе, которая, по его словам, имела демократическую направленность. Кроме того, он обращал внимание на нарушения в процессе следствия, включая физическое насилие и манипуляции со стороны следователей. В 1966 г. Лев Бичай был полностью реабилитирован. Одновременно с борьбой за восстановление в отношении себя справедливости Л. Бичай продолжал свою трудовую деятельность. Так, в период 1954–1957 гг. он занимал должность начальника планового отдела треста «Западоуголь», а затем работал старшим инженером по теханализу технического управления комбината «Воркутуголь». В 1960–1966 гг. он был заместителем начальника планового отдела того же комбината. В 1965 г. Бичай окончил заочно Ленинградский горный институт им. Г. В. Плеханова, получив специальность инженера-экономиста. С октября 1966 г. он работал на шахте «Юнь-Яга» старшим инженером по металлокреплению и горным мастером. После выхода на пенсию в 1968 г. Л. Бичай уехал в Киев [1; 2, с. 62-63].

²² Александру Кындя незадолго до начала военных действий на территории Бессарабии, в 1941 г. берется за редактуру сборника стихов поэта Семена Моспана, который выйдет под названием „*Glas Tânăr*” («*Молодой голос*»). Кроме того, А. Кындя продолжает активно заниматься журналистикой, уделяя особое внимание театральной жизни. Им опубликован ряд статей, в которых он дает характеристику игре актеров и постановке пьес [12, с. 64]. Также А. Кындя публикует интересную публицистическую статью, в которой описывает дружбу румынского поэта Михая Эминеску с писателями Иоаном Славичем и Ионом Лукой Караджиале [11]. Стоит также отметить, что именно из-под пера А. Кындя выходит первый биографический очерк, посвященный бессарабскому скульптору Александру Плэмэдялэ [8].

Особо стоит подчеркнуть, что А. Кындя активно занимался переводами на румынский язык, и именно эта деятельность впоследствии стала его основной работой. Уже в 1940 году в «Государственном издательстве

Журналисты о Комрате

Согласно источникам, Александру Кындя и Лев Бичай посетили Комрат в качестве корреспондентов бухарестской газеты „Dimineața”²³. Оба журналиста, уроженцы Бессарабии, использовали свои визиты для того, чтобы описать особенности города и его жителей. Первым из двух журналистов, побывавших в Комрате, был Александру Кындя. Его статья „Comrat, târgul găgăuz” («Комрат, гагаузское местечко») была опубликована в газете „Dimineața” 21 октября 1933 г. [9] Лев Бичай посетил Комрат позже, а его заметки „O zi la Comrat” («Один день в Комрате») увидели свет 12 декабря 1934 г. [5] (Фото 2, 3) Разница во времени между публикациями – чуть больше года, позволяет предположить, что материал Кындя мог послужить вдохновением для Бичая, предоставив ценные сведения для межвоенной румынской прессы.

Железнодорожная станция «Комрат»

В своих заметках Александру Кындя и Лев Бичай упоминают, что добирались до Комрата на железной дороге, которая на тот момент доходила только до одноименной станции, расположенной примерно в 8 км от города. Лев Бичай детально описывает дорогу до Комрата, подчеркивая сложность и своеобразие поездки. Чтобы добраться до города, необходимо было отправиться из станции Басарабьяска на поезде, следующем по маршруту Басарабьяска–Бырлад. Журналист сравнивает этот поезд с известными поездами на линии Красна–Хуши, отмечая такие же маленькие вагончики, напоминающие коробки, и локомотив, который, по его словам, похож на игрушку, с которой часто играют в детстве. Также из сведений Л. Бичая узнаем, что расстояние от Басарабьяски до Комрата составляет около 30 километров, и оно преодолевалось за три часа. Также указывается, что поезд делал долгие остановки на каждой станции. Кроме того, на подъемах локомотив, неспособный тянуть несколько грузовых вагонов, присоединенных к пассажирским, вынужден был оставлять их посреди поля. Затем машинист возвращается за ними с ближайшей станции [5].

Со своей стороны, Александру Кындя обращает внимание на значительное расстояние между железнодорожной станцией и самим Комратом. Он выдвигает две версии, объясняющие эту ситуацию. Первая версия связана с географическими особенностями местности: «Конфигурация пересечённой местности не позволила построить железнодорожную станцию ближе к городу» [9]. Вторая версия заключается в том, что русские инженеры запросили у местной общины Комрата значительный «выкуп» за строительство станции в непосредственной близости от города. Поскольку местные жители не имели возможности или не пожелали выплатить требуемую сумму, станция была построена на значительном удалении. Кындя склоняется ко второй версии, отмечая, что аналогичная ситуация характерна для большинства городов провинции. Примечательно, что Л. Бичай

Молдавии» благодаря его труду на румынском языке было издано произведение А. С. Пушкина «Повести покойного Ивана Петровича Белкина». В 1946 г. в Кишиневе вышел перевод на румынский язык романа «Непокорённые», написанного в 1943 г. советским военным журналистом и писателем Борисом Леонтьевичем Горбатовым. В 1948 г. А. Кындя перевел роман «Мать» Максима Горького, а в 1951 г. на румынском языке были изданы его рассказы «Сказки об Италии». В 1963 г. он завершил перевод романа советского писателя татарского происхождения Анвера Бикчентаева «Лебеди остаются на Урале».

Благодаря усилиям А. Кындя румыноязычные читатели получили переводы произведений зарубежных классиков «Три мушкетёра» Александра Дюма, «Родина» алжирского франкоязычного писателя Мухаммеда Дибя и «На крыльях ветра» китайского писателя Ай Мин-чжи [4, р. 92].

Последним переводом А. Кындя стал роман украинского писателя Олеса Гончара «Человек и оружие», опубликованный в 1964 г. Однако сам переводчик не успел увидеть этот труд в печати, так как скончался в том же году. Вероятно, А. Кындя не успел завершить и сам перевод, и работу окончил поэт Петру Заднипру.

²³ Газета „Dimineața”, имеет богатую историю. Это издание, основанное 2 февраля 1904 г. под названием „Adevărul de dimineața”, было ежедневным периодическим изданием, придерживающимся левоцентристской ориентации. Позже, 16 ноября 1904 г., название было изменено на „Dimineața. Adevărul de dimineața”, а с 8 декабря 1904 г. издание стало известно просто как „Dimineața”. Газета играла важную роль в освещении общественной и культурной жизни Румынии, а также в популяризации знаний о регионах, таких как Бессарабия [18, р. 196].

придерживается схожей точки зрения. В своих заметках он указывает, что при строительстве станции местные торговцы отказались удовлетворить запрос инженеров, что в итоге привело к расположению станции на значительном расстоянии от Комрата [5].

Тот же Л. Бичай характеризует дорогу от станции до Комрата латинским выражением «*sui generis*», что означает «уникальная», «своеобразная». И это не случайно: путешественники, как правило, пересаживались на телегу, которая, по его словам, «скрипит и трясет, мучая тебя три четверти часа до самого города» [5]. Он же отмечает плохое состояние дороги, которая «состоит только из ям и оврагов». Журналист добавляет, что несколько лет назад была сделана насыпь для прокладки шоссе, которое должна была соединить город со станцией. Однако, по его словам, «прежде чем будет построено это шоссе, потребуется создать новую насыпь, потому что нынешняя полностью разрушена» [5].

Город Комрат

Лев Бичай упоминает легенду о происхождении названия города, согласно которой много лет назад на месте, где сейчас расположен Комрат, пасся табун лошадей одного гагауза. Однажды его самый ценный конь умер и был похоронен здесь, на вершине холма. С тех пор, по утверждению автора, это место стали называть Комрат, что в переводе означает «рыжий конь» [5].

Относительно численности населения Комрата мнения авторов заметно различаются. Александру Кындя оценивает население города в 9-10 тысяч человек, тогда как Лев Бичай приводит цифру около 20 тысяч жителей²⁴.

Остановимся на замечании А. Кындя относительно общего состояния Комрата. Он утверждает, что город скорее напоминает «большое село, чем городок». Это свое мнение автор подкрепляет, обращая внимание на отсутствие инфраструктуры: «Без улиц, без тротуаров, без каких-либо красивых домов» [9]. Кындя отмечает, что город изрезан улицами, покрытыми липкой глиной, а дома расположены хаотично вдоль этих улиц.

В центре Комрата, по словам журналиста, выделяется церковь, вокруг которой раскинулась большая площадь. Неподалеку он отмечает школу и гостиницу с неожиданным названием «Вена», что вызывает у автора удивление и даже лёгкий сарказм.

Представляет интерес характеристика, которую дает А. Кындя социально-экономического состояния Комрата и его жителей. Он отмечает, что говорить о благоустройстве или каком-либо прогрессе в городе практически не приходится. Большинство жителей Комрата, по словам Кындя, были земледельцами, и, следовательно, очень бедными, поскольку сельское хозяйство в регионе было крайне неэффективным. Особенно тяжелое положение складывалось из-за частых засух, которые затрагивали не только Комрат, но и весь уезд Тигина даже в относительно благоприятные годы. Автор подчеркивает, что усилия жителей направлены главным образом на поддержание уже существующей инфраструктуры и на сохранение работы смешанного лица, «которым комратчане очень гордятся» [5].

Мнение А. Кындя заметно контрастирует с более нейтральным подходом Л. Бичая. Последний, хотя и признает существующие трудности, акцентирует внимание на социальной и культурной жизни города, создавая менее критичный и более сбалансированный образ Комрата.

Так, например, Бичай выделяет легенду о создании лица для девочек, которая, по его словам, «вызывает гордость у местных жителей» [5]. История связана с пари, состоявшимся между земским начальником Максимом Колибабой и крупным местным богачом Г. И. Цанко-Кыльчиком. Условием пари было то, что Колибаба за один день лично скосит большое поле сенокоса. Колибаба выиграл пари, и Цанко-Кыльчик был вынужден построить здание для лица для девочек. Журналист подчеркивает, что это событие вызвало широкий резонанс, и известие о нем разошлось по всей России. Более того, согласно его данным, Колибаба получил

²⁴ Согласно Всеобщей переписи населения Румынии 1930 года, в Комрате проживало 12 331 человек, из которых 6 120 были представители мужского пола и 6 211 – женского [20, р. 463].

множество поздравлений, а рабочие машиностроительного завода «Путилов» подарили ему символический подарок – серебряную косу.

Автор отмечает, что именно учебные заведения, а именно два лица – для девочек и для мальчиков «Д. Кантемир», благодаря своим ученикам поддерживают активность на улицах города. В статье также опубликован снимок лица для мальчиков с колокольней на переднем плане.

Стоит отметить, что Л. Бичай подробно описывает увиденное в Комрате, отмечая уникальные аспекты жизни города. Он подчеркивает, что жители города ведут патриархальный образ жизни, оставаясь в апатии, из которой их не могут вывести ни внутренние, ни внешние события. По утверждению журналиста, экономический кризис²⁵ также оставил свой отпечаток на городе: «торговля полностью прекратилась, а основной продукт региона – зерно, не покупается и не продается» [5].

Особое внимание Л. Бичай уделяет деталям повседневной жизни: многочисленные ветряные мельницы, встречающиеся повсеместно колодцы и, конечно, ослы, которые часто используются для передвижения. Он описывает гагауза, едущего верхом на осле с ногами, свисающими до земли.

На этом фоне Л. Бичай отмечает усилия городской администрации по модернизации города. Так согласно его данным, «уже завершается строительство новой торговой галереи и общественной бани из кирпича» [5]. Однако, как признает журналист, электрическое освещение остается проблемой: хотя был приобретен новый мотор, он оказался с «старыми дефектами».

Бичай также обращает внимание на существующую в Комрате коллективную ферму, которую он сравнивает с «русским колхозом». Она была организована в гуманитарных целях неким Т. Ляху, начальником монопольного склада. Лев Бичай характеризует его как «человека с большим сердцем», который арендовал обширный участок пахотной земли для своих возчиков, обеспечил их семенами и необходимыми инструментами, а затем организовал их работу на этой земле. Вначале, как отмечает Бичай, возчики сопротивлялись новому порядку, каждый старался уклониться от труда. Однако постепенно они привыкли к этой системе, «и теперь все остались довольны» [5]. В завершение своего повествования Бичай делает вывод, что даже в небольших городах, затерянных в глубинке, есть благотворители, которые стремятся улучшить жизнь людей.

Известные уроженцы Комрата

В своих заметках А. Кандя упоминает двух известных выходцев из Комрата: «Дмитриу, президент Молдавской республики в Балте-Тирасполе»²⁶ и Георгия Мумжиева, бывшего генерала Красной армии, который позже вернулся в Комрат, стал лидером Национал-царанистской партии и начальником полиции, но в итоге был осужден на 7 лет за шпионаж в пользу Советского Союза²⁷.

²⁵ Здесь имеется в виду мировой экономический кризис, начавшийся в октябре 1929 года с биржевого краха в США и продолжавшийся до 1939 года. Наиболее острая фаза кризиса наблюдалась в период с 1929 по 1933 годы.

²⁶ Сергей Васильевич Дмитриу (1892–?) занимал должность председателя Совета Народных Комиссаров Молдавской Автономной Советской Социалистической Республики с 5 июня 1928 года по 7 апреля 1932 года. Он был снят с должности за невыполнение плана хлебозаготовок в республике. В 1937 г. С. Дмитриу был обвинен в «шпионаже в пользу Румынии» и приговорен к расстрелу, однако позже приговор был заменен на 6 лет тюремного заключения [7, р. 59].

²⁷ Речь идет о Георгии Васильевиче Мумжиеве. Он был действительно офицером русской армии, служившим под началом великого князя Николая Николаевича Младшего. В Бессарабии развил подпольную деятельность из-за чего 4 октября 1931 г. был арестован вместе с другими членами своей организации. Его обвиняли в шпионаже в пользу Советского Союза, в частности, в передаче сведений о румынских военных частях. В январе 1932 г. был приговорен Военным трибуналом к семи годам каторжных работ. После отбытия срока он вернулся к семье в Комрат. Скончался 3 декабря 1940 г. Ныне здравствует его внучка – Любовь Русева, которая является известным историком и писателем [3].

Гагаузы

Журналист Александру Кындя, отдельно останавливается на вопросе о гагаузах и их происхождении. Уже в начале своей статьи он называет гагаузов «таинственным народом», подчеркивая неопределенность их корней. В этой связи Кындя приводит различные версии происхождения гагаузов, которые отражены в трудах известных на тот момент исследователей: протоиерея Михаила Чакира, Константина Иречека, Иона Нистора и Ивана Иванова (Калянджи). Каждый из этих авторов предлагает свою теорию, объясняющую, как гагаузы сформировались как этническая группа. Чакир акцентирует внимание на культурных и религиозных особенностях, Иречек видит в гагаузах потомков куманов, Нистор связывает их переселение с историческими миграциями из Добруджи в Буджак, а Иванов предполагает их болгарское происхождение.

Здесь же бессарабский журналист А. Кындя дает характеристику семейной жизни гагаузов, отмечая, что «Семейная жизнь гагаузов основывается на принципах строгой морали, однако сопровождается определенным пренебрежением к женщинам, что, вероятно, объясняется турецким влиянием» [5].

Вывод

Анализ заметок Александру Кындя и Льва Бичая о Комрате показывает два разных подхода к восприятию города и его жителей, что отражает разнообразие взглядов и интересов журналистов.

Кындя, посещая Комрат, сосредотачивается на культурных аспектах города. Он уделяет особое внимание гагаузам, называя их «таинственным народом», и анализирует их происхождение, семейные устои и традиции. Его взгляд часто сопровождается критикой состояния инфраструктуры города, который он считает больше похожим на «большое село, чем на городок». Этот подход подчеркивает культурную и этнографическую уникальность Комрата, но в то же время фиксирует его социально-экономическое отставание.

Бичай, напротив, делает акцент на повседневной жизни города и его жителей. Его внимание направлено на социальные и экономические трудности Комрата, связанные с бедностью и инфраструктурой. Описывая дорогу от железнодорожной станции до города и бедственное состояние сельского хозяйства, он подчеркивает объективные проблемы региона, оставляя культурные аспекты на втором плане.

Таким образом, заметки Кындя и Бичая дополняют друг друга, представляя Комрат как город с богатой культурной идентичностью, но с очевидными экономическими и инфраструктурными проблемами. Их описания создают многослойный портрет города, который позволяет лучше понять особенности жизни Комрата в межвоенный период и место гагаузов в культурном и социальном контексте Бессарабии.

Библиография:

1. Державний архів Одеської області. Фонд. Р.8065, Опись 2, Дело № 5459. Дело по обвинению Бичай Льва Давыдовича.²⁸
2. Попова А. Бичай Лев Давыдович//*Покаяние. Мартиролог*. Т. 12. Ч. 1. Энциклопедический справочник «Гулаг в Коми АО-Коми АССР». Сыктывкар, 2026. С. 62 - 63.
3. Происхождение литературного псевдонима // <https://urpflanze.livejournal.com/629552.html> (последнее обращение - 12.01.2025).
4. Balțatu L. Aspecte ale sociologiei literaturii traduse în Republica Moldova // *Conferința științifică de totalizare a activității de cercetare a cadrelor didactice, 20 aprilie 2007*. Cahul: USC, 2007. P. 82-98
5. Biceai L. O zi la Comrat // *Dimineața*. București, 1934, 12 decembrie.

²⁸ Выражаю благодарность Галине Скомороховой, краеведу из села Камчик Одесской области Украины, за любезно предоставленное архивное дело.

6. Calendarul Basarabiei pe anul 1931. Alcătuit de H. Block și A. Căndea. Chișinău: Tipografia Eparhială „Cartea Românească”, 1931. 126 p.
7. Cașu I. Dușmanul de clasă. Represiuni politice, violență și rezistență în R(A)SS Moldovenească, 1924 - 1956. Chișinău, Cartier, 2014. 396 p.
8. Căndea A. Alexandru Plămădeală. Schiță biografică. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1959. 52 p.
9. Căndea A. Comrat, târgul găgăuz // *Dimineața*. București, 1933, 21 octombrie.
10. Căndea A. Paștele blajinilor // *Dimineața*. București, 1935, 12 mai.
11. Căndea A. Văzut de contemporani // *Cultura Moldovei*. Chișinău, 1959, 10 iunie.
12. Coroliova E. Activitatea regizorului Victor Gherlac // *Studii Culturale*. Vol. III. Chișinău, 2022. P. 59 - 66.
13. Duminica Iv. Cu privire la modernizarea orașului Comrat în perioada interbelică (1918–1940) // *Revista de Etnologie și Culturologie*. Vol. XXV. Chișinău, 2019. P. 67-72.
14. Gonciar O. Omul și arma. Trad. de A. Căndea și P. Zadnipru. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1964, 390 p.
15. Gorbato B. Oameni care nu s-au supus: (Familia lui Taras). Trad. din A. Căndea. Chișinău Editura de Stat a Moldovei, 1946. 138 p.
16. Gorki M. Povești despre Italia. Trad. A. Căndea. Chișinău: Școala Sovietică, 1951. 96 p.
17. Mospan S. Glas tânăr. Red. A. I. Căndea. Chișinău: Editura de Stat a Moldovei, 1941. 64 p.
18. Publicațiile periodice românești. Tom II. 1907–1918. București: Editura Academiei Române, 1969, 867 p.
19. Publicațiile periodice românești. Tom V. 1931–1935. Partea 1. București: Editura Academiei Române, 2009. 513 p.
20. Recensământul general al populației României din 29 decembrie 1930. Vol. II. Publicat de Sabin Manuilă. București: Imprimeria Națională, 1938. 780 p.

Приложения:



Фото 1. Журналист Лев Давыдович Бичай, снимок из следственного дела, 1940 г. [1]



Фото 2. Статья Александру Кындя «Комрат, гагаузское местечко», опубликованная в Бухарестской газете „Dimineața” (1933, 21 октября) [9]



Фото 3. Статья Льва Биция «Один день в Комрате», опубликованная в Бухарестской газете „Dimineața” (1934, 12 декабря) [5]

УДК 94(478+477) «18/19»:33

**ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЮЖНОЙ
БЕССАРАБИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.****Душкова Наталья**

Магистр, университетский ассистент

КГУ, г.Комрат, РМ

Докторант УНИБИТ г.София, Республика Болгария

e-mail: natadushkova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-0534-0659

Abstract. The article focuses on the analysis of the economic development of Southern Bessarabia during the XIX th century up to the early XX th century. During this period, Southern Bessarabia was an important economic and strategic center of the Russian Empire, encompassing territories inhabited by various ethnic groups, including Russians, Moldavians, Bulgarians, Gagauz, and others. Particular attention is given to the influence of foreign trade on the region's economy and its integration into the overall economic system of the Russian Empire. The article highlights the significance of trade through Black Sea ports, the development of transport infrastructure, and the role of the region in the political and economic integration of Bessarabia into the Russian Empire.

Keywords: Southern Bessarabia, agriculture, economy, industry, markets, trade routes, agrarian reform, transportation, infrastructure development, Russian Empire, foreign trade, domestic market.

Общеизвестно, что задунайским переселенцам Российская империя в 1819 г. Указом Сената предоставила статус колонистов, освободив их от налогов, податей и военной службы. Благодаря этому прибывшие на земли Буджака задунайские переселенцы получили возможность успешно адаптироваться в новых условиях и развивать свое хозяйство. Присоединение Бессарабии к Российской империи в результате Бухарестского мирного договора в 1812 г. стало переломным моментом не только в судьбах задунайских переселенцев, но и другого населения края, большинство из которых составляли молдаване.

Дело в том, что именно в этот период впервые начинается освоение Буджака и превращение его в регион с развитым сельским хозяйством. Российская империя создавала все условия для развития буджакских колоний, которая не только декларировала свою заботу о задунайских переселенцах, но и подтверждала эти заявления конкретными действиями по устройству колонистов. Кроме того, Россия создала условия для прогрессивного социально-экономического развития Буджака. Представители из среды российских военных чиновников также способствовали созданию благоприятных условий для жизни гагаузов и болгар.

Бессарабия, прежде являвшаяся ареной бесчисленных войн, более чем на сто лет была освобождена от каких-либо вооружённых конфликтов и превратилась в один из самых спокойных уголков Европы. Освобождение Бессарабии от турецкого господства, уничтожение турецкой торговой монополии, создание внутреннего бессарабского рынка дали сильнейший толчок для развития бессарабской экономики. Здесь совершается переход от преимущественного занятия животноводством к земледелию, и вскоре Бессарабия занимает первое место в России по производству винограда и вина, табака, одно из первых мест по сбору зерна и т.д. Южная Бессарабия с её дунайскими портами, соляными озерами, выходом к морю, обширными пастбищами хорошо дополнила центральную и северную Бессарабию, с более развитым зерновым хозяйством, виноградарством, животноводством, их лесами. Таким образом, в сравнительно короткий период времени Бессарабии удалось преодолеть и ряд тяжёлых последствий, связанных с русско-турецкой войной и разрывом прежних экономических связей. Вскоре, Бессарабия становится одним из крупных экспортёров сельскохозяйственной продукции в Европе [4, с.77].

На протяжении многих тысячелетий Пруто-Днестровское междуречье было своеобразными воротами, через которые прошли многие племена и народы. Междуречье было весьма важным в стратегическом отношении регионом, который не мог оставаться долгое время незаселённым. Это заселение, или, точнее, заселения носили откровенно международный характер, поскольку прибывали сюда люди из разных стран, порой довольно отдаленных. Потребовалось много лет, чтобы сложилось новое устройство задунайских переселенцев. На территории Южной Бессарабии и на поселившихся здесь болгар и гагаузов, да и молдаван стали предъявлять свои претензии молдавские бояре [8, с.12]. Но явные протесты переселенцев заставили не только местные, но и центральные власти с ними считаться. Вплотную должен был заняться их делами полномочный наместник Бессарабии А. Бахметев. Сами переселенцы настаивали на выполнении властями обещаний, которые были даны ещё М.И. Кугузовым. Они прежде всего стремились избавиться от опеки помещиков и стать если не собственниками, то пользователями прежде казённых земель в обещанном размере 60 десятин.

Ещё в 1817 г. была создана Бессарабская контора иностранных поселенцев, которая просуществовала до 1832 г. и непосредственно подчинялась Попечительному комитету. С начала 20-х гг. в её составе имелась должность старшего члена конторы, ведавшего всеми делами задунайских переселенцев. В рамках данного управления в начале 30-х гг. находилось 83 поселения, более 60 из которых являлись болгарскими, гагаузскими или болгаро-гагаузскими. Управление задунайскими переселенцами являлось, таким образом, особым административным органом, в рамках которого имелась своя система налогов, свои права, льготы и обязанности поселенцев, своё судопроизводство, находивших отражение в специальных законодательных актах. Среди особых прав, которыми пользовались болгары и гагаузы было и освобождение от рекрутской, да и всякой другой воинской повинности. В силу законодательства было ограничено как проживание, так и хозяйственная деятельность тех лиц, которые не относились к задунайским переселенцам. Запрещалось вмешательство государства в общинный уклад жизни болгар и гагаузов, также переселенцев молдаван, и в их обычаи, традиции, воспитание детей. Таким образом, была создана своеобразная автономия в рамках Бессарабской области, позволявшая сохранять свой язык, своё самосознание, в целом свою национальную культуру [2, с.13-14].

Прекращение войны, выгодное географическое положение Бессарабской области, в целом довольно удачная протекционистская политика российского правительства способствовали заметному развитию внешней торговли этого нового для России края. Большую роль играл Дунай, а также, в меньшей степени, Днестр и Прут. Выход к Чёрному морю, способствовал развитию рыболовства, но особенности бессарабского побережья этого моря были таковы, что здесь не было портов и приходилось использовать возможности Одессы, ставшей самым крупным морским портом на Юге России и, вторым, по значимости портом Российской империи. Довольно значительной была сухопутная торговля, которая не ограничивалась Молдавским княжеством и Австрией и шла и в другие страны. Кстати, и по Дунаю Бессарабия имела связи с несколькими странами Европы. Так, за десять лет с 1848 по 1858 гг. из Бессарабии было вывезено товаров на общую сумму 27 млн. 447 тыс. рублей, а ввезено на 4 млн. 84 тыс. рублей [4, с.236]. В это время экспорт превысил импорт более чем в шесть раз, что объяснялось в значительной степени общим ростом производства продуктов сельского хозяйства в области в это время. Только производство зерновых с 1814 по 1850-е гг. увеличилось более чем в шесть раз. Бессарабия становится одним из важнейших районов производства товарного зерна в России. Прогресс, хотя и не такой значительный замечен и в области животноводства, виноградарства, табаководства и т.д. По производству вина, сушёных фруктов и табака она занимает одно из первых мест в России. Это не могло не повлиять не только на расширение оборотов внутренней торговли, но и внешней. Международная торговля Бессарабии была довольно интенсивной. Поначалу большую роль играла торговля с Австрией. В Австрийскую империю поступал рогатый скот, лошади,

шерсть, сырые кожи, сало, заячьи шкуры, рыба, икра, лекарственные препараты, мёд, воск, рожь, кукуруза. В свою очередь из пределов Австрии шли в Бессарабию, а также и в другие губернии России бумажные, шёлковые, шерстяные и полушерстяные ткани, металлические изделия, лекарства, вина, лес, бочарные изделия [4, с. 234].

Стремительно возрастала распаханность бессарабских земель. Если пашня занимала в 1812 г. всего семь процентов удобных земель, то к началу 1860-х гг. она поднялась до 38%, а к 1905 г. возросла до 70%. В связи со значительным ростом производства зерновых культур следует особенно отметить и заметное возрастание их экспорта. Роль Одессы в экспорте бессарабских зерновых неуклонно возрастала, увеличился и процент бессарабских зерновых в общем вывозе из Одессы. Наибольшее количество бессарабского хлеба станет поступать за границу через одесский порт. Бессарабский хлеб через Одессу шёл в Англию, Францию, Италию, Турцию и другие страны. В 1853 г. произошел некоторый спад и на Бессарабию приходилось только 17,4% экспортируемого зерна, но с проведением железной дороги доля Бессарабии вновь увеличится, достигнув в 1880 г. 48% [4, стр.237-238].

Важной особенностью внешней торговли Бессарабии во второй половине XIX в. стало использование для экспорта железных дорог. Интенсивное строительство этих дорог пришлось на 70-90-е годы. Таким образом, к концу XIX столетия протяжённость бессарабских железных дорог достигла почти 800 верст. Дороги эти имели и военно-стратегическое значение, и способствовали перевозке пассажиров, но прежде всего они играли экономическую роль и заняли важное место, как во внутренней, так и во внешней торговле. Их популярность стала столь значительной, что они не справлялись со все увеличивавшимся хлебным потоком. Не хватало подвижного состава, складских помещений, а также грузчиков. Но рост железно-дорожных перевозок, в том числе и за границу продолжался. Было обращено внимание на то, что при перевозке на железных дорогах пшеница подвергалась порче в меньшей степени, чем речным путём, например, по Днестру [4, с.248]. Если взять весь хлебный экспорт Бессарабии, то необходимо отметить, что за четыре пореформенных десятилетия он увеличился почти в 9 раз. Естественно, год на год не приходился и в неурожайные годы экспорт падал и иногда весьма существенно. Важным преимуществом Бессарабии было её южное положение и то, что хлеба здесь созревали почти на месяц раньше, чем в центральной, особенно нечерноземной России. В связи с этим бессарабский хлеб, естественно, поступал за границу раньше центрально-российского и даже северо-украинского, что давало ему ряд преимуществ. Зерновые стали главным предметом экспорта Бессарабии, но следует отметить сохранение экспорта и ряда других товаров, как и раньше, преимущественно продуктов сельского хозяйства. Заметное место в экспорте Бессарабии играли поставки скота и продуктов животноводства, хотя их доля по сравнению с поставками зерна с начала XIX века сократилась. Это было связано с теми мерами, которые предприняло правительство Австро-Венгрии, запретившего вывоз скота из России в интересах собственных производителей, а также и по причинам болезни скота. Сыграли здесь роль и политические причины - общее ухудшение политических отношений между Россией и Австро-Венгрией.

Таковы были основные предметы бессарабского экспорта во второй половине XIX в. Они, практически, не отличались от того, что было в первой половине этого века. Просто одни его составляющие усиливали свои позиции, другие ослабляли. Например, заметно сократились поставки соли, усиливается экспорт зерна и ослабляются позиции продуктов животноводства и той же рыбы.

Примерно такая же картина наблюдается и при тщательном рассмотрении бессарабского импорта. Главными импортёрами, как и прежде являлись Австро-Венгрия, Османская империя и Румыния. По стоимости на первом месте шёл лесной товар. Это очевидно, лесов в Бессарабии становилось всё меньше, а потребность в нём всё более увеличивалась в связи со стремительным ростом населения и в связи с этим расширявшимся строительством, да и необходимостью обогревать помещения. Из Австро-Венгрии традиционно сплавлялся лес по рекам Днестр и Прут как для нужд самой Бессарабии, так и для других губерний России. Доски

преимущественно поставлялись по железной дороге опять-таки и для самой Бессарабии, и для других губерний. За лесными изделиями шли разного рода ткани. Во внутренние губернии России шли восточные пряности, оливковое масло, табак, вино из Османской империи. Из той же Австро-Венгрии, кроме строительного леса шла бумажная пряжа, сельскохозяйственные машины, мельничные камни, косы. Среди товаров, которые ввозились тогда в Бессарабию можно также упомянуть вино виноградное, шампанское, кофе, фрукты, табак, сахарный песок, косы и серпы и т.д. Общая сумма ввезённых в 1830 г. в Бессарабию товаров была почти в пять раз меньше, чем стоимость товаров вывезенных из Бессарабии [5, с.349-350].

После 1812 г. более ста лет на территории Бессарабии не было никаких военных действий. Это, среди прочего, способствовало быстрому росту населения. Численность населения Бессарабии за сто лет выросла более чем в 10 раз. В начале XX в. по численности своего населения Бессарабия превзошла Запрутскую Молдову, достигнув почти трёх миллионов человек. В Бессарабии значительно увеличилось количество болгар, гагаузов, евреев, поселились немцы и даже швейцарцы и представители других народов. Переселенцы, как правило, сохраняли связи с местами своего выселения и это способствовало усилению международных связей Бессарабской области.

Ассортимент импорта был довольно разнообразным. Определённая часть импорта, как и экспорта, Бессарабии шла по местным рекам. Большую роль как транспортной артерии губернии играла река Днестр. В 1913 г. на Днестре курсировало 23 парохода грузоподъёмностью 60,6 тыс. пудов и 323 непаровых судна грузоподъёмностью 3,9 тыс. пудов. По Днестру в основном перевозили зерно. Оно составляло от 40 до 65% всего днестровского грузооборота. Ввозились лесные материалы, дрова, кирпич, рыба, кожи, соль, предметы домашнего потребления, паровые двигатели, сельскохозяйственные машины и орудия, мануфактурные и галантерейные товары, камень, известь, черепица, древесный и каменный уголь, рыболовные снасти. Поставка товаров за рубеж осуществлялась различными путями. Среди них наибольшую роль играли водные пути и железная дорога, значительно меньшую роль играли шоссейные и проселочные дороги. Традиционно основную роль в бессарабском импорте играли Австро-Венгрия, Румыния, Османская империя. Но в начале XX столетия стали заметными и товары поступавшие из Германии и Англии - двух наиболее крупных промышленных держав Европы, а также и других зарубежных стран, в том числе и США.

Международная торговля Бессарабии может считаться в начале XX в. довольно значительной, что сказывалось и на экономической жизни этого края в целом. Это повлияло и на формирование государственного бюджета Бессарабской губернии, который имел четкую тенденцию всё большего возрастания. Это не могло не сказаться на экономических возможностях Бессарабии. Значительно увеличивается её внешняя торговля, экономические связи с разными странами. Этому способствовали и дунайские порты Бессарабии, и близость Чёрного моря, и строительство железных дорог. Большую роль во внешней торговле Бессарабии станет играть черноморский порт в г. Одессе. Бессарабия займёт заметное место в экспорте российского хлеба, а также в ряде других продуктов сельскохозяйственного производства.

В результате политики Российской империи, направленной на поддержку задунайских переселенцев, Бессарабия в первой половине XIX века претерпела значительные изменения, став одним из ключевых сельскохозяйственных регионов России. Бессарабия стала важным экспортёром сельскохозяйственной продукции, особенно винограда, вина и зерна. Успешное освоение региона, активная внешняя торговля и создание инфраструктуры, включая железные дороги, способствовали интеграции Бессарабии в экономическое пространство России и Европы. Таким образом, Бессарабия стала не только важным экономическим центром, но и примером успешной колониальной политики, способствовавшим торговым обменам в Европе, что в итоге обеспечило её значимую роль в экономике Российской империи.

Библиография:

1. Анцулов И.А. Сельскохозяйственный рынок Бессарабии в XIX в. Кишинев, 1981
2. Грек И.Ф. Забытые страницы истории Южной Бессарабии (1856-1861 гг.). Сборник документов и материалов. Chișinău, 2012. С. 13-14.
3. Грек И.Ф., Руссес Н.Д. 1812 - поворотный год в истории Буджака и «задунайских переселенцев». Кишинев, 2011.
4. Гросул Я. С. Бессарабия в международных отношениях нового времени. Кишинев, 2018.
5. Гросул Я.С., Будак И.Г. Очерки... (1812-1861). С. 349-350.
6. КВИЛИНKOBA E. H. Общественная жизнь гагаузского села в XIX – первой половине XX в., отраженная в источниках // Этнографический источник. Материалы III Санкт-Петербургских этнографических чтений. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
7. Маруневич, 1980 - Маруневич М.В., Поселения, жилище и усадьба гагаузов Южной Бессарабии в XIX-начале XX в. Кишинев: «Штиинца», 1980.
8. Мещеряк И.И. Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел в Южной Бессарабии (1808-1856). Киш., 1971. С. 12.
9. Новаков С.З. Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел Южной Бессарабии. Chișinău, 2004.

УДК 94(=512.165)(478)"1941"

ПЕРВАЯ МАССОВАЯ ДЕПОРТАЦИЯ ГАГАУЗСКИХ СЕМЕЙ 12-13 ИЮНЯ 1941 Г. С ТЕРРИТОРИИ МССР В ДОКУМЕНТАХ И ВОСПОМИНАНИЯХ

Капанжи Светлана

Докторант, Молдавский государственный университет мун. Кишинев
преподаватель истории, мун. Чадыр-Лунга

Республика Молдова

e-mail: snkapanji@gmail.com

orcid id:0000-0002-9293-9896

Аннотация. В период второй мировой войны 12-13 июня 1941 г. была проведена операция по депортации семей «антисоветских элементов» с территории МССР. Операция готовилась советскими властями и проходила одновременно на территории Молдавии, Измаильской и Черновицкой областей Украины и прибалтийских республик, присоединенных к СССР в июне 1940 г. На территории Молдавской ССР было арестовано и выселено свыше 22, 6 тыс. чел., в т.ч. около 1000 чел из гагаузских населенных пунктов. Арестованные главы семей были этапированы в Ивдельлаг в Свердловской области, а члены семей в отдаленные регионы СССР. Гагаузские семьи из МССР были в основном депортированы в Казахстан.

Ключевые слова: массовая депортация, 12-13 июня 1941 г., Молдавская ССР, главы семей, Ивдельлаг, гагаузские семьи, Казахстан.

Abstract. During World War II, on June 12-13, 1941, an operation was carried out to deport the families of "anti-Soviet elements" from the territory of the MSSR. The operation was prepared by the Soviet authorities and took place simultaneously on the territory of Moldova, the Izmail and Chernivtsi regions of Ukraine and the Baltic republics annexed to the USSR in June 1940. More than 22.6 thousand people were arrested and deported on the territory of the Moldavian SSR, including about 1,000 people from Gagauz settlements. The arrested heads of families were transported to Ivdellag in the Sverdlovsk region, and family members to remote regions of the USSR. Gagauz families from the MSSR were mainly deported to Kazakhstan.

Keywords: mass deportation, June 12-13, 1941, Moldavian SSR, heads of families, Ivdellag, Gagauz families, Kazakhstan.

Новая советская власть, установленная 28 июня 1940 г. в Бессарабии, в конце года начала подготовку к проведению первой массовой депортации населения с территории вновь образованной МССР. 11 ноября 1940 г. в адрес начальников уездных и районных отделов НКВД МССР поступила директива о взятии на учет т.н. «антисоветских элементов». Таковыми являлись, по мнению советской власти, помещики и фабриканты, крупные торговцы и государственные чиновники, чины полиции и жандармерии, руководители политических партий в межвоенной Румынии, агенты сигуранцы и пр. Но спустя 2 месяца это задание не было выполнено большинством районных отделений НКВД республики. Среди них Комратское отделение Бендерского уезда, Вулканештское, Конгазское и Тараклийское отделение Кагульского уезда, где проживали гагаузы. Поэтому в секретной телеграмме от 18 января 1941 г. зам. Наркома внутренних дел МССР, старший лейтенант госбезопасности Мордовец потребовал от руководителей отделов немедленно и тайно приступить к оформлению дел на лиц, причисленных к «антисоветскому элементу». В эти дела включались анкеты, справки госсовета или сельсовета, справки финотдела, протоколы допроса свидетелей, копии архивных материалов, т.е. все компрометирующие материалы. В заключении Мордовец потребовал представить ему лично все списки учтенных «антисоветских элементов» по районам до 25 января 1941 г. [3, с.2-3].

Какие же были юридические обоснования массовой депортации населения МССР ? Началом этого процесса принято считать секретное Постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР от 14 мая 1941 г. № 1299-526 сс и План НКВД СССР от 14 июня 1941 г. Впервые об этом написал В.Пасат, но он не привел содержание Постановления [15, с. 146, 711]. Ознакомившись с текстом Постановления, стало понятно, что речь в нем вообще не идет о Молдавской ССР. В Постановлении «Об изъятии контрреволюционных организаций в западных областях УССР», подписанным И.Сталиным, говорится о репрессивных мерах в отношении контрреволюционных украинских и польских националистических организаций. [16]. Ни в отношении МССР, ни в отношении прибалтийских республик подобного документа не обнаружено. Вероятно, содержанием данного Постановления руководствовались при проведении актов репрессий в указанных регионах, не имея юридических оснований для этого.

Т.о., не имея юридического документа, 21 мая 1941 г. народный комиссар внутренних дел СССР Л.Берия шлет секретную зашифрованную телеграмму всем начальникам управлений НКВД СССР. В ней он пишет о том, что согласно решения Правительства, во все регионы направляются из западных областей СССР на поселение на 20 лет члены семей, главы которых как участники контрреволюционных организаций репрессированы или находятся на нелегальном положении [15, с. 146]. Как видно из этого документа, в мае 1941 г. уже определились со сроком заключения, контингентом репрессированных, регионом проведения репрессий. Важно подчеркнуть, что в нем указано, что в ссылку будут отправлены только члены семей.

Далее, в своем письме на имя Сталина от 31 мая 1941 г. уполномоченный ЦК ВКП (б) и СНК СССР по Молдавской ССР С. Гоглидзе обратился с просьбой о выселении 5000 человек с семьями. Он эту просьбу обосновывал тем, что представители различных румынских партий, помещики, полицейские, офицеры белой, царской и румынской армий, крупные торговцы и домовладельцы, примары ведут активную контрреволюционную работу. Он доводит до сведения Сталина о предпринятых мерах. НКГБ МССР дано указание произвести аресты лиц, ведущих «активную контрреволюционную работу». А остальные, которые находятся на учете, взяты «в активную агентурную разработку». [15, с. 146-149]. Т.е. за этими людьми продолжают тайно вести наблюдение: с кем они встречаются, что говорят и т.д. Но дело в том, что аресты неугодных новой власти людей начались еще в июле 1940 г. и продолжились в 1941 г. По предварительным данным в гагаузских селах только в 1940 г. было арестовано 104 чел. [12, с. 380].

К июню 1941 г. была разработана памятка «О порядке проведения операции по выселению антисоветского элемента», на которых имеются компрометирующие материалы и членов их семей. Памятка была подписана наркомом госбезопасности МССР Сазыкиным. В этой памятке было предусмотрено, что для проведения этой операции используются оперативные сотрудники НКГБ, НКВД, военные внутренних и пограничных войск НКВД, расположенные на территории уездов и районов. Помимо этого, при оперативном штабе создается необходимый резерв. Операция производится в один день по всем уездам МССР и начинается с наступлением рассвета. На каждую семью создается опергруппа из 3 вооруженных сотрудников. Они по прибытию в дом или квартиру должны выяснить наличие состава семьи и место их нахождения. После этого необходимо приступить к обыску на предмет обнаружения оружия, контрреволюционной литературы и иностранной валюты. И только затем объявлялось семье о предстоящем выселении. Затем под конвоем глава и члены семьи сопровождалась на ближайшую железнодорожную станцию. Согласно этой памятке, семья имела право взять с собой вещи весом до 100 кг, включая одежду, белье, обувь, постель, посуду, деньги, ценности, сундук. После приема и посадки людей в эшелоны, его начальник нес ответственность за выселяемых и доставку их к месту назначения. На каждую высланную семью составлялись два дела: на главу семьи со всеми документами и на членов семьи, куда подшивалась только копия справки из дела главы семьи. [3, с.4-12]. Т.е. изначально преступным сталинским режимом было запланировано, что главы семей будут арестованы, а затем будут разлучены со своими близкими.

В связи с тем, что дела на выселяемых к началу июня 1941 г. еще не все были готовы, в различные районы Молдавии были направлены работники НКГБ МССР. Они должны были заняться оформлением дел на лиц, причисленных к «антисоветскому элементу». В их задачу входило допросить 3-4 свидетелей, приложить документы, подтверждающие антисоветскую деятельность взятого на учет гражданина. Помимо официальных документов к делу надо было приобщить агентурные материалы по данному лицу. В обязанности сотрудников входило оформление дел, составление справки по делу и направление ее в НКГБ МССР. После получения всех документов от районных отделов составлялась общая справка по учету «антисоветского элемента» по республике, отдельно на тех, кто подлежит аресту и тех, кто подлежит выселению. [3, с.14-16]. Можно предположить, что районные структуры не справлялись с оформлением дел, и поэтому в спешном порядке к ним выехали на подмогу сотрудники НКГБ. Это подтверждается и материалами дел репрессированных, когда допросы свидетелей и оформление документов проходили накануне операции по выселению в начале июня 1941 г. К примеру, в деле Маринова В.Г., обвиненного в том, что он был активным членом партии либералов и 4 года занимал должность Примара Чадыр-Лунги, приложены документы составленные накануне депортации. Справка сельсовета и допрос 1 свидетеля были составлены 7 июня, а справка районного отдела НКГБ - 9 июня 1941 г. Эта справка затем была утверждена начальником следственно-производственного отдела НКГБ МССР Мильштейном. [4, д. 5717, сс.1-4]. Это был главный документ и он считался основанием для ареста как на главу семьи, так и на членов семьи. Т.е. в отличии от 1940 г. никаких постановлений на арест, санкционированных прокурором и отвечающих требованиям советского законодательства, не было применено в массовую депортацию 12-13 июня 1941 г. в МССР. Семью Мариновых постигла трагическая участь, как и многие семьи в Бессарабии. Маринов Василий Георгиевич, будучи образованным и обеспеченным человеком, имел возможность эмигрировать, но не захотел уезжать из родных мест. 12-13 июня 1941 г. он был арестован вместе с семьей, также была арестована семья его младшего брата Константина. Оба брата погибли в Ивдельлаге, а их семьи находились в ссылке в Казахстане долгих 16 лет. [10].

Что еще служило основанием для ареста ? К примеру, семья Селемет из с.Вулканешты была выслана за то, что глава семьи Селемет Александр Николаевич, 1877 г.р. был активным членом царанистской партии, избирался Примаром села и имел кулацкое хозяйство. Но материалы дела не содержат информацию об его антисоветской деятельности. Тем не менее,

Селемет А.Н. был этапирован в Ивдельлаг, где ему было предъявлено обвинение по статье 58 п.13 УК РСФСР и приговор - ВМН (расстрел). Он скончался с лагере 17 января 1942 г. от порока сердца. А его семья в количестве 10 человек, включая 6 детей, была выслана в Казахстан. [4, д. 6727, сс. 2-22]. Семья Фазлы Николая Родионовича 1910 г.р. из с.Казаклия была выслана в Казахстан на основании того, что глава семьи был крупным кулаком, использовал наемный труд, состоял в партии кузистов и избирался Примаром. Он тоже был приговорен к расстрелу, но умер в Ивдельлаге 11.01.1942 г. Его супруга Агафья, будучи беременной с 4 детьми была депортирована в Казахстан, где они терпели тяжкие лишения, жили в землянке, иногда морозы достигали 50 градусов. Там родился 5 ребенок Николай. Агафья с дочерью Александрой в 1956 г. попыталась вернуться на родину – в Казаклию, но их не приняли и они уехали обратно в Казахстан. [11].

7 июня 1941 г. были сформированы 23 эшелона для отправки спецпереселенцев из МССР в 1315 вагонах. На юге эшелоны формировались на станция Бессарабская, Тараклия и Болград. [15, с. 153]. Судя по некоторым отчетам, аресты в МССР начались в ночь с 12 на 13 июня 1941 г. Однако основная часть операции осуществлялась 14 июня 1941 года, буквально за несколько дней до начала войны на территории СССР. Именно в этот день Берия утвердил план мероприятий по этапированию, расселению и трудоустройству спецконтингентов, высылаемых из Литовской, Латвийской, Эстонской и Молдавской ССР. План предписывал порядок и места депортации почти 75 тыс. выселяемых, в том числе: 22885 глав и 46557 членов семей. Главы семей из Молдавской ССР подлежали высылке в Козельщанский лагерь (5000 чел) и Путивльский лагерь (3000 чел), а члены их семей – на спецпоселение в Казахстан, Омскую и Новосибирскую области России (27000 чел). Т.о. планом было предусмотрено с территории МССР арестовать и депортировать 35 тыс.чел. (Пасат с.159-161). Предполагаю, что в это число вошли и намеченные к депортации в это же день жители Бессарабии, которые проживали уже на территории Черновицкой и Измаильской областей УССР. Это подтверждается сообщением НКГБ СССР от 13 июня 1941 г., где указано, что операция началась в 2 час 30 минут в ночь с 12 на 13 июня в МССР, Черновицкой и Измаильской областях УССР. Подлежало изъятию с указанных территорий 32423 чел, а по данным на 14 июня было изъято 29839 чел, что на 2584 чел. меньше намеченного. [15, с. 159-165].

В МССР было арестовано 4507 глав семейств. Это были активисты румынских буржуазных партий – 1681 чел., помещики, крупные фабриканты, примары – 1719 чел, полицейские и жандармы – 389 чел и др. Членов семей было выселено 13885 чел., а всего 18392 человека. Не арестовано по причине выбытия с постоянного места жительства, по болезни и других причинам - 516 чел, не выселено по тем же причинам - 667 чел. [15, с. 165-167]. Но и эти цифры не являются полными. По состоянию на 15 сентября 1941 г. по сообщениям управлений НКВД краев и областей, где размещались спецпереселенцы, из Молдавской ССР насчитывалось 22 648 чел. [15, с. 186-187].

Судьба глав семей, арестованных 12-13 июня 1941 г. в МССР, была ужасной. По свидетельству многих очевидцев и участников депортации 1941 г. арестовывали всю семью. После того, как они попадали в вагоны, на какой-то близлежащей станции мужчин выводили и отделяли от своих семей. По воспоминаниям В.Бушило (г. Комрат) в 2 часа ночи к ним домой пришла группа из 3 человек и объявила, что они арестованы. На рассвете их вывели, посадили на подводу и под охраной увезли на железнодорожную станцию. Там уже было множество телег. На той же станции всех мужчин отделили от женщин и детей и посадили в отдельные вагоны. На станции Раздельной они увидели, что вагоны с мужчинами отцепили от состава и увели на другой путь [6, с. 74]. В одном из документов дела «Повагонные списки на СОЭ высланных из Молдавской ССР 13 июня 1941 г.» содержится важная информация. В акте, подписанном 14 июня 1941 г. указано, что первые 367 чел., находившихся в 12 вагонах с личными делами сданы на станцию Тирасполь [Ф. 3397 о.1 д.1 с.96]. Есть и другие свидетельства о том, что это произошло в Тирасполе.

Нападение Германии на СССР 22 июня 1941 г. внесло коррективы и в географию направления арестованных из МССР. Глав семей сначала отвезли в Козельщанский лагерь, как и было запланировано, но затем увезли в Ивдельлаг ввиду стремительного наступления немцев. Об этом свидетельствует Акт о смерти в пути следования заключенного Готишан К.Г. (с.Бешгиоз). В акте указано, что осужденный Готишан К.Г., 1974 г.р. умер 7 июля 1941 г. от язвы желудка в пути следования из Козельщанского лагеря (Полтавская область) в Ивдельлаг Свердловской области. Далее в акте указано что «Груп умершего сдан на станции Чернушка (Пермский край) для погребения в железнодорожной амбулатории». Также в документах отмечается, что это был эвакуированный заключенный. [4, д. 1743 с.13-14]. В Ивдельлаг заключенные прибыли 10 июля 1941 г. [4, д. 5676 с.12]. По воспоминаниям Юрия Марин, его отец Марин Алексей получил приговор 8 лет лагерей и был отправлен в Ивдельлаг, где он выжил. Отец ему рассказывал, что в эшелоне находилось 5000 человек, а осталось в живых к 1945 г. 500. Все были из Молдовы, умерли в течении 1941-1945 гг, а его отец работал там на лесоповале до весны 1949 г. [5, с. 18-19, 53-54].

Процедура выселения, судя по воспоминаниям очевидцев, происходила неожиданно, ночью, когда еще все спали. Депортируемым зачитывалось, что им можно брать с собой, и давалось на сборы 2 часа, а то и меньше. Они не понимали, что случилось, за что их арестовывают и что с ними будет. Как рассказывает Григорий Орманжи (Чадыр-Лунга), мама которого было всего 8 месяцев на момент ареста, в 2 часа ночи ворвались солдаты НКВД и велели собираться в дорогу, т.к. их депортируют из села как кулаков. Он вспоминает, что мама рассказывала, что из вещей у них была всего одна «Боца» (баул) и больше ничего. Семья в количестве 4 чел. была выслана в Казахстан. [14, с.126].

Особенно тяжело пришлось женщинам, которые остались одни с детьми.. Как вспоминала Маринова П.А. (Комрат) «13 июня 1941 г. на рассвете в окно постучались. Двое вооруженных и один человек в штатском требовали открыть дверь...Зачитали какую-то бумагу и началась суматоха. Мама ходила по дому и все время плакала...Один из тех, кто нас охранял, сказал тете Доре: «Вы что не понимаете, вас увезут и далеко увезут, берите мешки и собирайте нужные вещи». Он сам содрал со стены домотканый ковер и сунул в мешок. Тетя собрала мамино и свое пальто, кое-какие вещи, мое красивое блестящее платье и пеленки для будущего малыша. Мама была беременна четвертым ребенком. Весь скраб поместился в 2 мешках». Семья была выслана в Южно-Казахстанскую область, совхоз Баиркум, куда были сосланы семьи из Чимишлии, Конгаза, Томая, Чадыр-Лунги, Бешгиоза, Чок-Майдана, Русской Киселии, Светлый (Деневица) и др.. [9, с. 23, 27].

А вот свидетельства Василисы Комаровой, бабушка которой Карайдалы Константин Николаевич (уроженец.Конгаз) работал на почте в Чадыр-Лунге. Он был арестован со своей семьей 13 июня 1941 г. «Прабабушку Федору с детьми посадили в товарный поезд, отдельно мужчин и женщин с детьми. Поезд шел в Казахстан. По дороге их не кормили. Степа был самым младшим из детей, он умер от голода и холода. Его, как и других умерших выкидывали из поезда прямо на ходу. В Казахстане поселили всех по баракам. В одной комнате четыре угла – и в каждом женщины с детьми, без постели. Женщины работали, кормили всех пайками, чтобы не умерли с голоду. Пробабушка Федора свою еду Иване и Марусе отдавала, она умерла от голода. Детей увезли: Ивану отдали в трудкалонию, ей было 12 лет, а Марусю отправили в детдом» [8].

По схожему сценарию происходило выселение и в гагаузских селах, которые перешли в состав Украины. Лазарева Л.С., большая семья которой были депортированы из гагаузского села Котлавина Ренийского района Одесской области писала «Ночью 10 или 11 июня семья была разбужена стуком в ворота, в двери, вошли люди в военных или полувоенных формах и приказали в течении двух часов собрать вещи, приготовиться к длительному путешествию неизвестно куда. Что было делать, ведь могли застрелить, если оказать сопротивление. К тому времени было конфисковано зерно, кукуруза, проданы лошади, вола, чтобы уплатить огромный налог на землю и другое имущество. Двери построек, амбара были опечатаны.

Ночами неизвестно куда военные люди забирали мужчин, как сложилась их судьба, неизвестно до сих пор. Что смогли - собрали, и много семей в эту ночь разбудили и приказали собираться в дорогу. Были подводы, на которые грузились семьи со своими вещами, детьми, стариками, больными, всем было страшно. Мама рассказывала, что не разрешили в дорогу взять хлеб, а семья состояла из 9 душ. И вот под конвоем началось путешествие Когда подвода из с. Котловина прибыла на железнодорожную станцию, в Рени, там оказалось много подвод из других сел. Всех путешественников ожидал поезд, составленный из вагонов для перевозки скота. Из подвод начали перебираться в вагоны с плачем, проклятиями, под команды конвойных и 13 июня началось переселение в Сибирь. Ехали долго в закрытых вагонах, кормили плохо, соленую рыбу давали, воду, выводили на оправку время от времени, куда едут, куда приедут, что с ними будут делать, никто не знал». [8].

В настоящее время сложно установить точное количество репрессированных в первой массовой депортации 12-13 июня 1941 г. в гагаузских населенных пунктах МССР. Но попытаемся сделать это приблизительно, т.к. данные, представленные в книги Памяти 2005 г. неполные. Из населенных пунктов, входящих в настоящее время в АТО Гагаузия в 1941 г. было репрессировано всего 670 чел из 112 семей [7, с.273-274, 296-359]. Но если сравнить эти данные с данными румынской администрации за 1942 г., то число репрессированных будет выше. В период 1941-1942 гг. по всей Бессарабии была проведена работа по составлению списков лиц, репрессированных советским режимом в 1940-1941 гг. По большинству гагаузских сел найдена информация о репрессированных лицах в АНА . Примарии коммун составляли Списки лиц, депортированных органами советской власти в 1940-1941 гг. и направляли их в уездные префектуры. Так, в Тигинскую уездную префектуру в 1942 г. были представлены данные по населенным пунктам, входящих в Претуру пласы Комрат: г.Комрат, коммуны Авдарма, Бешгиоз, Чадыр-Лунга, Чок-Майдан, Кириет-Лунга, Кирсово, Дезгинжа, Томай, Джолтай, Ферапонтиевка, Гайдар [1, с.5-56]. Коммуны Претуры пласы Троян: Баурчи, Бешалма, Казаклия, Конгаз, Деневица, Копчак предоставили информацию в Кагульскую уездную префектуру. [2, д.1169, с.33-43]. Коммуны Карболия и Вулканешты Претуры пласы Ион Воевод также предоставили данные в Кагульскую уездную префектуру. [2, д.883 с. 248, 262]. Данные по 25 населенным пунктам представлены в таблице 1. Сопоставление данных за 1940-1941 гг. румынской администрации и данных Книги памяти по 20 населенным пунктам показало увеличение числа репрессированных граждан на 36 %. Но в таблице отсутствуют данные румынской администрации по 5 селам: Алексеевка, Чишмикиой, Этулия, Котовское, Русская Киселия (пока не найдена информация в архиве). Но с другой стороны в списке коммуны Чадыр-Лунга за 1942 г., отсутствует информация о 19 евреях, арестованных органами советской власти в июне 1941 г. [13]. Исследование недостающих данных будет продолжено. И здесь необходимо заметить, что в число репрессированных входят граждане всех национальностей, подвергнутых аресту в данном населенном пункте.

Таблица 1. Сведения о количестве репрессированных глав и членов семей
в гагаузских населенных пунктах в 1940-1941 гг.

№ п/п	Наименование населенного пункта	Аресто- ванные в 1940 г. главы семей (СМ 2005)	Аресто- ванные в 1941 г. главы и члены семей (СМ 2005)	Всего аресто- вано в 1940- 1941 гг. (СМ 2005)	Количес- тво семей, арестова- нных 12- 13 июня 1941 г. (СМ 2005)	Кол-во депор-х за 1940- 1941 гг., состав- ленных в 1942 г. (АНА)	Количес- тво семей, арестова- нных 12- 13 июня 1941 г. (АНА)
1	2	3	4	5		6	
1	Авдарма	2	30	32	5	41	7
2	Алексеевка	-	1	1	-	-	-
3	Баурчи	3	19	22	2	28	2
4	Бешгиоз	-	13	13	2	13	2
5	Бешалма	5	38	43	6	58	8
6	Вулканешты	-	67	67	11	65	11
7	Гайдар	8	7	15	1	8	1
8	Джолтай	-	1	1	-	1	-
9	Дезгинжа	2	40	42	7	62	10
10	Казаклия	1	55	56	8	80	14
11	Карболия	4	69	73	15	131	24
12	Кириет-Лунга	-	1	1	-	6	1
13	Кирсово	1	-	1	-	23	1
14	Комрат	6	59	65	12	93	20
15	Конгаз	1	73	74	14	91	14
16	Копчак	4	-	4	-	26	1
17	Котовское	-	-	-	-	-	-
18	Русская Киселия	-	-	-	-	-	-
19	Светлый	-	10	10	1	18	1
20	Томай	1	30	31	3	45	5
21	Ферапонтиевка	-	16	16	3	30	6
22	Чадыр-Лунга	-	62	62	10	95	18
23	Чишмикиой	-	18	18	2		
24	Чок-Майдан	-	27	27	5	48	8
25	Этулия	-	36	36	5		
	ИТОГО	40	670	710	112	962	154

(Источник: Cartea Memoriei (СМ) 2005, pp.273-274, 296-359; АНА F. 112, inv. 2, d. 50, pp.5-56, F. 2067, inv. 1, d. 1169, pp.33-43, АНА F. 2067, inv. 1, d. 883, pp.248, 262)

В связи с вышеприведенными данными таблицы 1 необходимо отметить, что не во всех гагаузских селах одинаково подошли к выявлению «антисоветского элемента». Из села Джолтай не была выселена ни одна семья. А в селах Гайдар, Кириет-Лунга, Кирсово, Копчак, Светлый были выселены только по 1 семье. Больше всего было депортировано людей в с. Карболия – 123 чел из 23 семей (10 % от численности населения). Затем в Чадыр-Лунге 95 чел из 18 семей. Также много людей и семей было арестовано в Комрате, Конгазе и в Казаклии. На наш взгляд это связано с разным отношением представителей местной власти к заданию МКГБ МССР и населения к репрессиям.

В целом по МССР первая массовая депортация населения 12-13 июня 1941 г. носила антигуманный, массовый, скрытый характер. По сути, не обнаружено документа, имеющего



юридические обоснования для проведения такой операции или оно засекречено. Считать таковым План НКВД СССР от 14 июня 1941 г., который был составлен уже после проведения массовых депортаций 12-13 июня 1941 г., не является обоснованным. Не было и постановлений на арест, семьи высылали на основе справки НКГБ о том, что глава семьи подлежит аресту. Но обвинения в антисоветской деятельности на примере гагаузов, показывают, что такая деятельность не подтверждается ни показаниями свидетелей, ни документами, ни воспоминаниями.

Операция держалась в строгом секрете. Учет антисоветского элемента начался с конца 1940 г. и изначально он велся отдельно на глав семей и членов семейства. Это удалось скрыть от населения, поэтому так неожиданно и трагически было воспринято населением отделение семей.

События 12-13 июня 1941 г. имели трагические последствия не только для обвиняемых, но и для членов их семей. Арестованных глав семей из Бессарабии доставили в Ивдельлаг, где 90 % из них погибли, в т.ч. и гагаузы. Все гагаузские семьи попали в Казахстан. Вначале условия жизни там были очень тяжелые, люди умирали от голода и холода, жилье было непригодным. Но гагаузские семьи, преодолев тяжелейшие испытания, проявили стойкость, выносливость и трудолюбие и смогли встать на ноги, содержать семью и получить долгожданное освобождение.

Список сокращений

ANA - Agenția Națională a Arhivelor Republica Moldova

ВМН – Высшая мера наказания

ИТЛ – исправительно-трудовой лагерь;

МССР – Молдавская советская социалистическая республика

НКВД – Народный комиссариат внутренних дел

НКГБ – Народный комиссариат государственной безопасности

СНК – Совет народных комиссаров

СОЭ – социально-опасный элемент

СССР – Союз советских социалистических республик

УССР – Украинская советская социалистическая республика

ЦК ВКП (б) – Центральный комитет Всесоюзной коммунистической партии (большевиков)

Библиография:

1. ANA F. 112, inv. 2, d. 50
2. ANA F. 2067, inv. 1, d. 883, 1169
3. ANA F. 3397, inv. 1, d. 1
4. ANA F. 3401, inv. 1, d. 1743, 5717, 6727; inv. 2, d. 480, 2247.
5. Arhivele Memoriei: Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldavenească: Memorii. Documente. Studii de caz. Ed.: Ludmila Cojocar. Vol. I Cercetări realizate în localitățile din centrul Republicii Moldova. Tom III. Chișinău: Balacron, 2019. 336 p.
6. Arhivele Memoriei: Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldavenească: Memorii. Documente. Studii de caz. Ed.: Elena Postică. Vol. II Cercetări realizate în localitățile din sudul Republicii Moldova. Tom I. Chișinău: Balacron, 2016. 336 p.
7. Cartea Memoriei: Catalog al victimelor totalitarismului comunist. coord. și red.șt. Elena Postică. Vol. IV. Chișinău: Știința, 2005. 440 p.
8. Архив Общественной правозащитной организации репрессированных граждан «Доорлук» (Архив ОПО «Доорлук»). Папка № 4
9. История народа в воспоминаниях современников. Мельпомена Маринова - Из пережитого...Комрат: НИЦ Гагаузии, 2024. 89 с.

10. Капанжи С. В центре внимания – судьба человеческая // *Знамя*. Чадыр-Лунга, 2004, 8 октября.
11. Капанжи С. Не стихает боль народная. К 80-летию репрессий в гагаузских селах в 1940 – 1941 гг. // *Вести Гагаузии*. Комрат, 2021, 29 июня.
12. Капанжи С. Репрессии против глав семейств в гагаузских селах в 1940-1941 гг. // *Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура», посвященная 30-ой годовщине Комратского государственного университета. Сборник статей Том 2.* 2021. Комрат: A&V Poligraf, 462 с.
13. Капанжи С. Еврейское наследие Чадыр-Лунги // *Знамя*. Чадыр-Лунга, 2023, 2 июня.
14. Константин К. Репрессии и депортации гагаузов. 1940 - 1941 гг., 1944 – 1952 гг. Книга 3. Кишинев: Tipografia Centrală, 2018. 495 с.
15. Пасат В. Трудные страницы истории Молдовы 1940–1950 гг. Москва: Терра, 1994. 800 с.
16. Постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР от 14 мая 1941 г. № 1299-526 сс «Об изъятии контрреволюционных организаций в западных областях УССР». . În: <https://docs.historyrussia.org/ru> (последнее обращение - 22.01.2025).

УДК 39(=512.165) «19/20»:316.42

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В БЫТУ ГАГАУЗОВ В К.ХХ – НАЧ.ХХІ ВВ.: ФАКТОРЫ, ИЗМЕНИВШИЕ СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ

Романова С.Я.

преподаватель истории

научный исследователь

e-mail: romanova62@list.ru

orcid id: 0000-0003-1401-2849

Аннотация. Изучение изменений семейных традиций сегодня крайне актуально, ведь современное общество претерпевает быстрые изменения — глобализация, технологический прогресс, изменение роли женщин, миграционные процессы, влияние разных культур, современные технологии. Эти факторы влияют на традиционные семейные практики и ценности.

Ключевые слова: быт, семейные традиции, трансформации, факторы, глобализация.

Annotation. The study of changes in family traditions is extremely relevant today, because modern society is undergoing rapid changes - globalization, technological progress, the changing role of women, migration processes, the influence of different cultures, modern technology. These factors affect traditional family practices and values.

Key words: everyday life, family traditions, transformation, factors, globalization.

Наша статья отражает результаты исследований факторов, повлиявших на изменения в области семейных традиций у гагаузов. Современность характеризуется глобальными политическими, социально-экономическими и мировоззренческими и культурными изменениями, оказывающими влияние на процессы трансформации жизненных ценностей у разных народов в том числе и у гагаузов.

Мы уже обращались к теме исследования ранее и выступали на конференции в Орле о трансформациях у гагаузского народа в жилище, утвари, одежде. Об изменениях в быту гагаузов, а именно семейных традициях свидетельствуют этносоциологические исследования, проведенные Институтом этнографии АН РФ и НИЦ Гагаузии им. Марии Маруневич в 2018 и 2022 годах, а также личные наблюдения автора.

Изменение семейных традиций в наши дни — это интересная и многогранная тема. Наши исследования показали, что изменения могут как обогащать, так и усложнять семейные традиции, создавая новые формы взаимодействия и празднования.

Мы рассмотрим 6 факторов, оказавших влияние на трансформации семейных ценностей многих народов в том числе и у гагаузского народа.

Одним из факторов является *глобализация*. Открытие границ предоставило возможность более свободного перемещения в рамках ближнего и дальнего зарубежья. Выходцы из Гагаузии стали все чаще взаимодействовать с культурами других стран, что привело к смешению традиций. Например, празднование Хэллоуина или Дня Святого Валентина стало популярным, даже среди православных.



Фото из сайта <https://nokta.md/gde-v-komrate-provesti-hellouin-vzroslym-i-detyam/>

По европейской традиции стали украшать общественные здания, дома, улицы к Новогодним праздникам.



Фото из личного архива

Всё чаще стали праздновать Новый год в компаниях в ресторанах, кафе и барах. Но по-прежнему, по возможности родственники стремятся на праздники: Новый год и Пасха приехать домой.

Глобализация способствует увеличению числа межнациональных и межкультурных браков, что приводит к смешению традиций и культур, изменению ценностей.

Другим фактором являются *современные технологии*, изменившие способы общения и взаимодействия в семье. Обмен письмами заменили виртуальные встречи с использованием социальных сетей в режиме on-line. Социальные сети позволяют поддерживать связь с родственниками, даже если они находятся далеко. В домашнем обиходе семьи всё реже используется стационарный телефон. Даже старшее поколение использует гаджеты: смартфоны, мобильные телефоны и айфоны.

За последние десятилетия произошло *изменение традиционных ролей в семье*: мужчина – добытчик и кормилец, женщина – воспитывала детей и вела домашнее хозяйство. Например, гендерные роли становятся менее строгими:

- оба родителя могут работать, и обязанности по уходу за детьми и домашнему хозяйству распределяются более равномерно;

- женщины становятся более активными в профессиональной сфере, а мужчины берут на себя больше домашних обязанностей и заботы о детях.

- в связи с трудовой миграцией мамы уезжают на заработки, а папы остаются с детьми. Еще в 2007 году Л.Субботина писала «меняют их моральные и этические установки и нормы поведения, трансформируют семейные роли, ценности, разрушают саму семью [1, с. 133].

- последние социальные исследования в 2022 году показали, что изменились семейно-брачные отношения: помимо традиционного брака появился гражданский брак – брак без официальной регистрации;

- изменилась традиция давать имя в честь посаженных родителей: садыча и крестницы(нанашки). Открытие границ, знакомство с культурой других народов у гагаузов появились новые для них имена: Кәмил, Оглан, Дениз, Севда, Ильдар, Мартин, Габриель, Лион, Мия, Николь, Эмилия, Карина, Милана и др.

Таким образом трудовая миграция, изменения в структуре жизненных ценностей, глобализация и другие факторы привели к изменению не только стереотипов поведения мужчины и женщины, их ролей, статусов, взаимоотношений, но и изменили семейные традиции и обычаи давать детям имена.

Другим фактором преобразований стала *мобильность*, которая привела к тому, что люди чаще переезжают в поисках работы или лучшей жизни, что может привести к разрыву традиционных семейных связей и изменению форматов встреч.

Так семьи, перемещающиеся в другие страны или регионы, могут перенимать местные традиции, что приводит к смешению культурных явлений в их повседневной жизни. Это может касаться праздников, обрядов, ритуалов, системы питания, одежды и быта в целом. Так если семья переезжает в другие города или страны, это может привести к тому, что дедушки, бабушки, тети, дяди оказываются на расстоянии, что затрудняет проведение семейных праздников или поддержание старых традиций. Это приводит к тому, что могут меняться традиции семейных праздников, которые раньше проводились только в узком семейном кругу. Переезд в новый регион может привести к необходимости адаптации традиций, поиска новых способов празднования или создания своих собственных уникальных обычаев, которые сочетаются с разными элементами культуры народов.

В итоге, мобильность, в том числе перемещение людей по разным географическим регионам или странам, оказывает влияние на изменение семейных традиций и может быть, как проявлением положительным, так и отрицательным, в зависимости от контекста и характера изменений.

Еще одним фактором, влияющим на изменение семейных традиций, служат *социальные изменения*, которые произошли под воздействием экономических и культурных трансформаций. Изменение форм семейных структур в наши дни — это интересная и многогранная тема, требующая более полного исследования. Положительным изменением является то, что каждая семья может создавать свои уникальные традиции, основанные на их опыте и национальных ценностях. Наблюдается возврат к семьям, состоящим из нескольких поколений, которые живут вместе. Есть семьи с детьми от предыдущих браков. Негативным последствием является то, что увеличивается число неполных семей, однополых пар, пар чайлдфри. Неполные семьи – это семьи, состоящие из одного родителя, чаще всего матери. Это может быть связано с увеличением числа разводов, а также с выбором людей не вступать в брак.

Часто многие молодые люди предпочитают откладывать брак и рождение детей до более позднего возраста, что связано с образовательными и карьерными приоритетами или экономической нестабильностью и высокими ценами на жилье.

Всё чаще современные семьи принимают участие в экологических и социальных движениях, что также отражается на их традициях. Например, в выборе способов празднования или в семейных ценностях. Так молодые люди, особенно поколения Z и миллениалы, играют важную роль в этих движениях. Они используют социальные сети для организации и распространения информации, привлекая внимание к проблемам, таким как изменение климата, расовая справедливость и права человека. Учащиеся ПУ Колледжа им. Михаила Чакира осуществили волонтерскую акцию в Комратском лесхозе по посадке питомника.



Фото из личного архива

Увеличивается количество инициатив, направленных на устойчивое развитие, такие как переход на возобновляемые источники энергии, уменьшение отходов и поддержка местных производителей.



Солнечная электростанция в Авдарме *Фотоколлаж из личного архива*

Фото с сайта <https://gagauzinfo.md/>

Движения за права меньшинств, феминизм, в поддержку ВИЧ инфицированных, борьба с неравенством и др. также становятся все более заметными. Люди объединяются для борьбы с дискриминацией и за равные права.



Фото с сайта <https://positivepeople.md/v-komrate-proshla-akciya-po-informirovaniyu-lyudej-o-vazhnosti-testirovaniya-na-vich/>

В завершении уделим внимание некоторым плюсам и минусам изменений семейных традиций:

Плюсы изменений семейных традиций:

Гибкость и адаптивность: Современные семьи могут адаптировать традиции под свои нужды и образ жизни, что делает их более актуальными.

Инклюзивность: Новые традиции могут включать разнообразие культур и обычаев, что способствует более широкому принятию и уважению к различиям.

Технологические достижения: Использование технологий позволяет поддерживать связь с членами семьи, которые находятся далеко, например, через видеозвонки на праздниках.

Снижение давления: Современные семьи могут отказаться от устаревших традиций, которые создавали стресс или давление, и вместо этого сосредоточиться на том, что приносит радость.

Минусы изменений семейных традиций:

Утрата идентичности: Изменение или отказ от традиций может привести к утрате культурной идентичности и связи с предками.

Размывание ценностей: Некоторые традиции несут в себе важные моральные и этические ценности, и их изменение может привести к потере этих основ.

Конфликты поколений: Разные взгляды на традиции могут вызывать конфликты между поколениями, особенно если старшее поколение придерживается более традиционных взглядов.

Коммерциализация: Некоторые традиции могут стать коммерциализированными, теряя свою искренность и значимость.

Эти плюсы и минусы показывают, что важно находить баланс между сохранением традиций и их адаптацией к современным условиям.

Библиография:

1. Субботина И. А. Гагаузы: расселение, миграция, адаптация. М., 2007
2. <https://positivepeople.md/v-komrate-proshla-akciya-po-informirovaniyu-lyudej-o-vazhnosti-testirovaniya-na-vich/> - В Комрате прошла акция по информированию людей о важности тестирования на ВИЧ (Дата обращения 10.01.2025 в 13.32)
3. - <https://gagauzinfo.md/> - 30 ИЮНЯ 2021 Солнечная электростанция в Авдарме. «Первая ласточка» или проект на энтузиазме? (Дата обращения 10.01.2025 в 13.45)
4. <http://cpcomrat.edu.md/> - В рамках Восточного партнёрства в Республике Молдова в колледже имени Михаила Чакира, муниципия Комрат реализованы 2 проекта. (Дата обращения 10.01.2025 в 12.45)

УДК 103:101.3

КУЛЬТУРНАЯ ТРАВМА КАК ИСТОЧНИК ОБЩЕСТВЕННОЙ НЕБЕЗОПАСНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Савицкий Константин

магистр социологии

независимый исследователь

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: kanstantsin.savitski@gmail.com

orcid id: 0000-0003-3314-2980

Abstract. The article focuses on the risks to public safety, produced by traumatic social changes in modern society. Within the framework of the theory of cultural trauma in the socio-philosophical aspect the possible situations of public insecurity and their consequences are described.

Key words: public security, public insecurity, cultural trauma, traumatic social changes.

В истории человечества безопасность является важнейшей ценностью, которая является обязательным условием динамичного развития общества и обеспечивает сохранение исторической преемственности между поколениями. С исторической точки зрения безопасность является феноменом, который с античных времен слабо укоренен в общественной жизни. Характер и направленность развития современного общества не привели к изменению данной ситуации, а только усилили воспроизводство традиционных и формирование новых угроз для различных сфер безопасности. В теоретическом аспекте данная ситуация актуализирует исследование проблемного поля безопасности, что предполагает обращение к соответствующим теоретическим конструктам и их оценки с точки зрения полноты и комплексности анализа процессов в континууме безопасность – небезопасность. В данном случае теоретико-методологический интерес представляет теория культурной травмы, которая актуализирует тот факт, что «в мире происходят значимые и знаковые события, которые невозможно определять и квалифицировать в прежних понятиях эволюции и революции, описывающих и отражающих происходящие изменения» [1, с. 9]. Соответственно, целью данной работы является выявление и аналитическое описание с помощью категориального аппарата социально-философского дискурса основных вызовов и угроз для общественной безопасности, порождаемых травматическими социальными изменениями в современном обществе.

В современном социогуманитарном знании дефиниция «общественная безопасность» рассматривается как «состояние защищенности общества от угроз различного характера, позволяющее ему сохранять качественную определенность и способствующее его устойчивому развитию» [2, с. 372]. С нормативной точки зрения общественная безопасность является составной частью политики внутренней безопасности, которая с помощью

институционального механизма государства, как основного актора, распространяется на различные сферы жизнедеятельности современного общества. В силу многогранности современной повседневной жизни и безусловной ценности прав и свобод человека необходимость обеспечения и поддержания общественной безопасности затрагивает все сферы социума: политическую, экономическую, экологическую, информационную, демографическую, религиозную, социальную, образовательную и др. [3, с. 32-33]. В свою очередь, «общественная небезопасность» понимается как отсутствие или низкий уровень защищённости общества от вызовов и угроз в политической, экономической, социальной, культурной и других сферах жизнедеятельности личности. Следствием сохранения ситуации общественной небезопасности является невозможность гарантированного обеспечения в полной мере прав и свобод человека, которые обычно имеют конституционный статус в любом современном государстве.

В транзитивном обществе, к которому в узком смысле сегодня можно отнести постсоветский социум, а в широком – любой социум на современном этапе развития человечества, ситуация общественной небезопасности является результатом следующего ряда кризисных социальных явлений: «высокий уровень безработицы, экономическое расслоение, рост внешней миграции, ослабление социальных связей, маргинализация больших социальных групп, недостаточный контроль за доступом к огнестрельному оружию, неэффективная фискальная политика, несовершенство законодательства, низкая эффективность правоохранительных органов, низкая результативность и своевременность образовательных и профилактических программ, восприимчивость общества к манипуляции [4, s.138]. Все они становятся факторами стабильного воспроизводства ситуации общественной небезопасности и сводят на нет любые возможности несилового урегулирования данной ситуации. Таким образом, в транзитивном обществе ситуация общественной небезопасности не только становится детерминантой культурной травмы, но и запускает реверсивный механизм порождения опасных для социума процессов и явлений.

Появление в научном пространстве теории культурной травмы значительно расширяет вокабуляр для описания социальных изменений, рассматривая их не только в качестве источников и механизма позитивного развития общества, но и как фактора травматических общественных изменений и трансформаций. Например, культурная травма рассматривается в качестве одной из производных катастроф и эпидемий, деструктивное воздействие которых на жизнь государства и общества является фактом исторической жизни стран Востока [5]. В контексте социальной специфики транзитивного общества наиболее интересной представляется социологическая парадигма культурной травмы, сформированная в работах Дж. Александера, Н. Смелзера, Р. Айермана и П. Штомпки и др.

Наиболее релевантной для анализа культурной травмы как источника общественной небезопасности, является концепция культурной травмы П. Штомпки, который предлагает универсальный инструмент для изучения социальных изменений травматического характера. В своей концепции он синтезирует такие теоретико-методологические конструкты, как аномия (Э. Дюркгейм, Р. К. Мертон), кризис идентичности (Э. Эриксон), кризис легитимности (Ю. Хабермас), теория культурного лага (У. Огборн).

С теоретической точки зрения изначально само по себе социальное изменение не может быть расценено как травмирующее, однако в условиях транзитивного общества оно приобретает травмотогенный характер. Этому способствуют следующие детерминанты: социальное изменение происходит внезапно, в короткий временной отрезок и обладает шокирующим характером; социальное изменение охватывает различные сферы общественной жизни и затрагивает большое количество индивидов, занимающих различные статусные позиции и выполняющих различные социальные роли; радикальным изменениям подвергается система норм и ценностей, актуализируются новый ценностный ряд и основанные на нём социальные практики.

Одна из наиболее чувствительных сфер жизни общества, которая может подвергаться травматическому воздействию, является культура. Именно данная сфера социальной реальности характерна наибольшей инертностью, а также содержит в себе нормы, ценности, символы и смыслы, которые выступают фундамирующими для коллективной идентичности. Социальные изменения, которые обладают травмотогенным потенциалом, могут оказывать негативное влияние на безопасность индивида, его способность предвидеть общественные ситуации, а также на сохранение социальных связей и их интенсивность. Подобные социальные изменения трактуются П. Штомпкой как культурная травма – «стресс, вызванный социальными изменениями, которые касаются сферы культуры, а в итоге также коллективной и индивидуальной идентичности» [6, с. 491].

Как отмечает П. Штомпка, XX век служит примером как отрицательных, так и положительных социальных изменений, которые тем или иным образом нарушают порядок социальной реальности. К негативным травматическим изменениям можно отнести такие порождения современности, как: геноцид народов и социальных групп, депортации населения, мировые войны, загрязнение окружающей среды и другое. Однако XX век полон примеров, когда длительный травматический эффект стал непрогнозируемым порождением формально позитивных социальных изменений: демократизация политических институтов, гендерное равенство, либерализация общественной жизни и прочее.

В теории культурной травмы П. Штомпки выделены три уровня травмы:

индивидуальная травма («стрессовые» события, которые коренным образом меняют условия и стиль жизнь отдельного индивида);

коллективная травма (радикальные социальные изменения, которые воздействуют на группу людей, изменяя систему норм и ценностей, а также убеждения, что может в конечном счёте привести к падению значимости идентификационных оснований или к утрате групповой идентичности);

историческая травма (радикальные изменения, которым подвержены национальные или этнические сообщества, регионы или цивилизации) [7, с. 13-15].

В рамках концепции культурной травмы П. Штомпка предлагает рассматривать травму как динамический процесс, основными этапами и детерминантами которого являются: «структурное и культурное прошлое; травматические события или ситуация; особая трактовка событий; травматические симптомы; посттравматическая адаптация; преодоление травмы» [8, с. 8]. Временной период, в рамках которого протекают вышеописанные этапы культурной травмы, рассматривается П. Штомпкой в качестве переменной величины, опосредованной социальными и институциональными условиями, а также обстоятельствами протекания травмы.

В контексте рассмотрения культурной травмы как постоянного источника общественной небезопасности, в социально-философском аспекте выделим и охарактеризуем вызовы и риски для общественной безопасности. В условиях транзитивного общества они могут продуцироваться в зависимости от конкретного этапа травматического социального изменения.

На этапе структурного и культурного прошлого вероятность общественной небезопасности сводится к минимуму, т.к. данный этап характеризует собой культурную и структурную стабильность общества. Она предшествует травматическим социальным изменениям, но не определяет их базовые параметры.

Социальное изменение травмотогенного характера на макросоциальном уровне оказывает влияние на доминирующую в обществе культуру на двух уровнях: институциональный (дезорганизация) и индивидуальный (дезориентация). Именно дезорганизация и дезориентация являются признаками небезопасности, продуцируемой травмотогенным социальным изменением. Они могут иметь различную степень влияния на общество, что обусловлено следующими социокультурными обстоятельствами: однородностью и укоренённостью прежней культуры; степенью различий между

предшествующей и новой культурами; степенью изоляции либо открытости по отношению к новой культуре; наличием в обществе анклавов новой культуры, которая с течением времени сменит прежнюю.

На этапе интерпретации социальных изменений, коренным образом влияющих на сообщество, формируется континуум культурных смыслов, который позже может трансформироваться в специфический травматический дискурс. Сформированный таким образом травматический дискурс, описывающий состояние культурной и структурной нестабильности, в свою очередь является детерминантой общественной небезопасности.

Завершение социальных изменений травматического характера может провоцировать в обществе травматические симптомы. Однако, как отмечает П. Штомпка, травматические симптомы могут возникать не всегда, а их появление зависит от следующих факторов, которые и опосредуют появление симптомов: наличие общедоступных схем смысловой интерпретации событий и наличие социальных ресурсов, способных минимизировать или максимизировать ощущение травмы. В данном случае речь идёт о наличии общих для травмированного сообщества способов интерпретации травматических событий, которые могут наполняться общими смыслами из индивидуального, группового или социального опыта.

Влияние травмы на сообщество зависит от глубины раскола между прежней и новой культурами или же определяется массовым характером ожиданий сохранения доминирующего положения в транзитивном обществе старого культурно-нормативного комплекса. Именно раскол между культурами может способствовать появлению травматических симптомов, которые можно определить как определённые схемы поведения (всеми разделяемые образцы поведения, общепринятые мнения).

П. Штомпка выделяет следующие травматические симптомы, которые могут оказывать влияние на членов сообщества: синдром отсутствия (дефицита) доверия, который проявляется на институциональном, групповом и межличностном уровнях; пассивность (апатия), маркером которой выступает снижение социально-политической активности представителей сообщества; ориентация на краткосрочную временную перспективу (как по отношению к прошлому, так и к будущему); ностальгия по прошлому; состояние беспокойства, выражающееся как ощущение рисков физической безопасности, так и неустойчивости экзистенциальной безопасности [7]. Кроме того, в качестве симптомов культурной травмы могут выступать такие явления, как: социальный кризис; искусственная изоляция и разрыв социальных связей [9].

В транзитивном обществе травматические симптомы могут быть нивелированы или же углублены в зависимости от того, являются ли подобные социальные изменения характерными для регионального сообщества, а также существует ли преемственность предыдущей культуры с новым культурным контекстом. Все перечисленные выше травматические симптомы также являются признаками общественной небезопасности, которые продуцируются травмой и обладают мощным деструктивным потенциалом.

Следующим этапом культурной травмы является посттравматическая адаптация, которая представляет собой коллективные стратегии, позволяющие сообществу справиться с травмой. Согласно П. Штомпке, они представляют собой совместные, «координированные и организованные реакции группы на травматические ситуации» [6, с. 491]. Стратегии посттравматической трансформации могут быть разделены на следующие уровни: индивидуальные стратегии (позволяют обеспечить личную безопасность человека); массовые стратегии (выражение личной позиции недовольства или несогласия текущим состоянием дел большим количеством людей, без установления и поддержания развитой коммуникации и взаимодействия между ними); групповые стратегии (согласованные и целенаправленные действия индивидов, имеющие конкретный план и лидеров).

В случае описания посттравматической адаптации П. Штомпка выделяет две стратегии общественной реакции на травматическое событие: активная адаптация и пассивное приспособление. Стратегия активной адаптации является конструктивным способом

«переживания» травматического события, который в конечном счёте способствует преодолению культурной травмы посредством её нормализации или блокирования. Примерами реализации подобной стратегии являются внедрение инноваций и бунт, а также жёсткая борьба с выявленными источниками опасности. Непродуктивные стратегии совладания с культурной травмой выступают в форме ритуализма и ретриатизма, а также прагматического отношения с сознательным подавлением беспокойства по поводу характера социальных изменений.

В аспекте общественного целеполагания стратегии совладания с травмой могут быть направлены на: интерпретацию и реинтерпретацию травматических событий, с целью изменения восприятия социальных изменений; определение и укоренение новой системы норм и ценностей; травматические ситуации и состояния, вызванные переменами; содействие параметрическим процессам (вывод на авансцену нового поколения, носителей новой аксиологической системы); накопление социального, культурного, экономического и финансового капиталов. С одной стороны, в ходе реализации стратегий посттравматической адаптации, общество приобретает определенный «иммунитет», позволяющий эффективно противостоять травме. Более того, при успешной реализации стратегий посттравматической адаптации, общество может достигнуть точки выхода из состояния травмы. С другой стороны, в условиях травматических социальных изменений реализация стратегий посттравматической адаптации, которые являются менее конструктивными в процессе преодоления травмы, генерирует ситуацию общественной небезопасностью, т.к. пассивные стратегии совладания не предполагают ликвидацию реальных источников травматогенных процессов.

Для определения того, по какому пути посттравматической адаптации способно пойти сообщество, П. Штомпка предлагает следующую гипотезу: «Существует некая, трудно определяемая пороговая ценность травмы, травма, граница, до которой общество еще в состоянии противостоять травме, а за этим порогом оказывается уже бессильным перед ней» [6, с. 491]. Он выделяет некоторые факторы, способные оказывать влияние на успешность и завершенность посттравматической адаптации:

- характер травматогенных изменений (масштаб, глубина, ожидаемость и параметры);
- глубина раскола между прежней и новой культурами (от несовпадения базовых культурных смыслов и значений до их взаимного отрицания);
- охват (размер социальной группы, которая является носителем травматогенных изменений, её местоположение в обществе и ресурсная база);
- количество травматических ситуаций, характер и степень их воздействия на отдельные социальные группы и общество в целом;
- возможность персональной адаптации индивида, опосредованное степенью открытости и мобильности общества в целом;
- ресурсы общества, которые могут быть использованы для посттравматической адаптации (солидарность, устойчивость общества и элит, пантеон героев, ассоциирующийся с преодолением кризисных ситуаций, наличие лидеров общественного мнения и харизматических лидеров);
- наличие акторов, которые могут выступать в качестве «союзников» при преодолении травмы в региональном и глобальном геополитическом пространстве.

Сам по себе выход общества из культурной травмы является финальным этапом коллективной травмы, которая больше не в состоянии продуцировать общественную небезопасность.

Культурная травма в функциональном смысле может иметь амбивалентный характер, поэтому выделяются конструктивная и деструктивная травмы. В случае конструктивного характера культурной травмы, именно она в значительной мере определяет формирование новой культуры. В данном случае, травматические события и симптомы, разрушая прошлую культуру, консолидируют сообщество для поиска и применения стратегий адаптации к новой культуре для выхода из кризисной ситуации. При наличии эффективных стратегий травма

может рассматриваться как фактор, стимулирующий социальную активность с целью самопреобразования сообщества на основе его внутренних ресурсов.

Однако возможно такое состояние дел, при котором сообщество не может быть мобилизовано в связи с различными внешними и внутренними обстоятельствами, а применяемые стратегии преодоления коллективной травмы оказываются не вполне успешны. Подобное состояние дел провоцирует углубление травмы и травматических симптомов. Это, как определяет П. Штомпка, «увеличивает культурную некомпетентность, наступают паралич общественной активности, апатия, пессимизм, разочарование, а в итоге утрачивается индивидуальная и коллективная идентичность» [6, с. 490].

Таким образом, концепция культурной травмы выступает в качестве теоретического инструмента, который позволяет достаточно эффективно реализовать междисциплинарное исследование общественной небезопасности как реверсивного феномена современной социальной действительности. Она позволяет аналитически выявлять, типологизировать, теоретически описывать и корректно оценивать комплекс вызовов и угроз для общественной безопасности, источником которых выступают травматические социальные изменения в современном транзитивном обществе.

Библиография:

1. Тощенко, Ж. Т. Общество травмы: между эволюцией и революцией (опыт теоретического и эмпирического анализа) / Ж. Т. Тощенко. – М.: Весь мир, 2020. – 352 с.
2. Нестеров, С. В. Понятие общественной безопасности / С. В. Нестеров // Вестник ТГУ. – 2013. – № 11 (127). – С. 369-375.
3. Национальная безопасность Республики Беларусь. Современное состояние и перспективы / М. В. Мясникович [и др.]. – Минск: Экономика и право, 2003. – 451 с
4. Wasiuta, O. Vademecum bezpieczeństwa / O. Wasiuta, R. Klepka, R. Kopec. – Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, 2018. – 780 s.
5. На изломе истории: эпидемии и катастрофы в странах Востока: коллективная монография/ Башкуев В. Ю., Бибикова О. П., Васильев А. Д., Глушкова И. П. [и др.] ; отв. ред. Ю. И. Дробышев ; Ин-т востоковедения Рос. акад. наук. – М.: ИВ РАН, 2023. – 368 с.
6. Штомпка, П. Травма социальных изменений / П. Штомпка // Социология. Анализ современного общества / пер. с пол. С.М. Червонная. – М: Логос, 2005. – С. 472-492.
7. Sztompka, P. Trauma kulturowa: druga strona zmiany społecznej / P. Sztompka // Przegląd Socjologiczny. – 2000. – № 2. – S. 11-18.
8. Штомпка П. Социальное изменение как травма / П. Штомпка // Социологические исследования. – 2001. – № 1. – С. 6-16.
9. Савицкий, К.В. Травматические симптомы советских репрессий поляков «Kresów Wschodnich» / К. В. Савицкий // Магистерский вестник : сборник научных работ магистрантов и аспирантов : в 3-х ч. / редкол. М.Г. Жилинский [и др.]. – Минск : ИВЦ Минфина, 2018. – Ч. 3 Социальные науки. – С. 134-137.

УДК 930:94(=163.2)(478) «1812-1918»

**К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БОЛГАР БЕССАРАБИИ
1812–1918 гг. В ИСТОРИОГРАФИИ****Смирнова Мария**

докторантка

Молдавский государственный университет

мун. Кишинев, Республика Молдова

e-mail: smirnova-22@mail.ru

orcid id: 0000-0001-9095-9140

Abstract. This article presents a historiographical review of the works of researchers from Moldova, Ukraine, Russia, and Bulgaria dedicated to the school education of Bulgarians in Bessarabia during the period of 1812–1918. The analysis of these works shows that the main object of historians' study has been on the initial steps in the implementation of school education in Bulgarian colonies, the first teachers, the composition of students, wages, curricula, programs, and subjects taught. Special attention is given to the first secondary educational institutions, such as the Bolgrad and Comrat Central Schools, whose graduates had the opportunity to enroll in higher education institutions.

Keywords: Bulgarians, education, Bessarabia, colony, historiography.

Введение

Тема развития начального и среднего образования в болгарских колониях на юге Бессарабии в 1812–1918 гг. особенно актуальна в контексте изучения формирования национальной идентичности и эволюции образования в многонациональном пространстве Республики Молдова.

После присоединения Бессарабии к Российской империи этот регион стал колониальной территорией для многочисленных этнических групп, включая болгар с Балкан. В Буджакской степи были основаны 83 колонии задунайских переселенцев [4, с.14]. Этот период, помимо социально-административных процессов, был отмечен фундаментальными изменениями в организации просвещения под влиянием политики царизма и взаимодействия между переселенцами и местными властями. Изучение просвещения болгар юга Бессарабии необходимо не только для того, чтобы понять, как развивалось образование в этнических общинах, но и для того, чтобы подчеркнуть их вклад в культурное и образовательное разнообразие региона.

Кроме того, в современных условиях европейской интеграции и усилий по развитию мультикультурализма и инклюзивного образования анализ истории просвещения этнических меньшинств в Республики Молдова может предоставить ценные сведения для современной образовательной политики.

Следует отметить, что вопрос историографии по истории просвещения в болгарских колониях рассматривался различными исследователями из Республики Молдова, России, Украины, Румынии и Болгарии (например, Е. Хаджиниколова, Р. Радкова, Е. Челак, И. Грек, Н. Червенков, Ив. Думиника и др.). В своих работах авторы выделили ключевые направления, которые стали предметом изучения историков разных периодов, отражая эволюцию подходов и взглядов на данную тему в контексте конкретных исторических условий.

Цель нашего исследования – на основе имеющейся литературы через призму историографического анализа проанализировать многочисленные аспекты развития образования в болгарских общинах юга Бессарабии.

Вначале следует отметить, что различные аспекты истории развития образования в болгарских поселениях юга Российской империи нашли отражение в обобщающих трудах. К

достижениям историографии рассматриваемой проблемы следует отнести прежде всего расширение источниковой базы исследований, введение в научный оборот новых архивных документов (А. Клаус, К. А. Мыславский, И. Ф. Грек, Е. Челак и др.).

Со временем претерпел определенное изменение и взгляд на **школьное образование в колониях задунайских переселенцев в Бессарабии**. Если А. Скальковский, Г. Занетов, И. Титоров представляли состояние школ в колониях как благополучие, восхваляли царизм за заботу о развитии болгар, то, например И. С. Иванов, А. Клаус, Р. Радкова, хотя и признавали успехи школьного образования, но подвергали критике состояние просвещения в поселениях, отмечали его неэффективность.

Так, например, **А. Клаус в работе** «Наши колонии. Опыты и материалы по истории и статистике иностранной колонизации в России». В одной из глав «Духовенство и школы» анализирует духовную и нравственную жизни колонистов. Он высказывается о том, что положение школьного дела оставляло желать лучшее: «школы находились в неподвижности, всё более теряли сочувствие общества, так как её результаты выражаются в мыслительном отупении воспитанников» [6, с. 404].

Представляет интерес вопрос о том, как исследователи оценивают предпосылки и условия открытия школ в болгарских колониях. Так И. Ф. Грек в труде «Школа в болгарских и гагаузских поселениях юга Российской империи в первой половине XIX века» отмечает, что «вызревание капиталистического уклада в недрах феодальных производственных отношений, расширение на его основе товарно-денежных отношений, торгово-экономических связей с сопредельными странами, внутренними губерниями Российской империи обусловили необходимость открытия школ в болгарских и гагаузских поселениях юга России» [3, с. 10].

Стоит отметить, что исследователи коснулись вопроса и датировки открытия первых учебных заведений в колониях. Так, например, И. Ф. Грек впервые ввел в научный оборот два архивных документа: Ведомости об учебных заведениях в колониях болгарского водворения за 1838 и 1846 гг., которые были им выявлены в Государственном архиве Одесской области.

Эти источники помогают понять, что самым ранним учебным заведением открывшимся в болгарской колонии следует считать Приходское училище Преображенского прихода колонии Болград, которое было открыто 10 января 1832 г. [2, с. 84] а самым поздним является училище Тропюкловского прихода св. Георгия, открывшей свои двери 10 февраля 1842 г. [2, с. 93]

И. Грек не оставил без внимания ланкастерские школы, открытые в Болграде и Комрате в конце 1821 г. [2, с. 17] При этом первая такая школа, по его данным, некоторое время находилась под опекой декабристов. Обращаясь к Комратской школе, автор определяет, что после 1827 г., когда здесь в качестве предмета был введен «Закон Божий» [2, с. 18], школа стала носить характер приходской. Это корректирует данные исследователя С. Булгар, который ссылаясь на рукопись местного учителя Н. Бальбенко, определяет 1838 г, как начало функционирования «первой государственной школы» в Комрате» [1, с. 76].

Представляет интерес и вопрос определения количества учебных заведений в колониях и динамика их численности. Так, по данным И. Грека, в 1838 г. в колониях насчитывалось 6 учебных заведений, тогда как в 1846 г. их было 80 [3, с. 84-93].

В свою очередь, Е. Челак в работе «Училищное дело и культурен живот на българските преселници в Бесарабия», приводит данные за период с 1856 по 1878 г., из которых следует, что, например, в части болгарск[и]х колоний «русской части Бессарабии», присоединенной к Молдавскому княжеству, насчитывалось 30 учебных заведений [15, с. 77]. По данным той же исследовательницы в 1864 г. здесь уже насчитывалось 33 учебных заведениях, в которых обучаются болгары, гагаузы и албанцы [15, с. 79]. Автор утверждает, что только в 1869 г. в Болграде функционируют 2 румынские и 3 болгарские школы, что говорит о том, что власти учитывали национальные особенности населения.

В историографии также рассмотрен вопрос о преподавательском составе учебных заведений колоний задунайских переселенцев. Так, И. Ф. Грек описывает систему найма учителей отмечая, что в первой половине XIX в. «не из кого было выбирать, ибо системы подготовки учительских кадров, особенно в Бессарабии, только создавалась» [3, с. 63]. Он же определил социальный состав педагогов, указав, что к 1846 г. большинство учителей были выходцами из колониистского и ремесленного сословия, за которыми следовали священники и офицеры запаса. Также по утверждению историка, в основном на учительские места направляли солдат, людей, не знающих болгарский язык. Опять же, по его мнению, общий профессиональный уровень этих учителей был достаточно низким, что было одной из важнейших проблем образования. Данную мысль высказывает и С. З. Новаков в работе «Социально-экономическое развитие Болгарских и гагаузских сел Южной Бессарабии (1857–1918)», отмечая, что у этих учителей «специальной подготовки не было» [10, с. 232].

Был затронут в историографии и вопрос оплаты труда педагогов. Так, И. Грек утверждает, что с 1848 г. сельские общины стали высчитывать учителю зарплату не менее 120 руб. серебром в год. На примере колонии Гюльмен автором установлено, что фактически в 1849 г. была выплачена значительно меньшая сумма – 55 руб. и 72 коп. серебром [3, с. 64-65].

В свою очередь, М. Карамия и С. Орган по школе Чишмикиой приводят обобщённые данные заработной платы, варьирующиеся от 50 до 100 руб. [4, с. 275] Более точным является Г. Аствацатуров, отмечая, что в 1844 г. учитель Закона Божия церковно-приходской школы колонии Парканы получал 140 руб. в год [4, с. 275].

Важен вопрос и о предметах, которым обучались дети колониистов. И. Грек перечисляет изучаемые предметы, среди которых: чтение и чистописание, Закон Божий, 4 правила арифметики, при этом автор ссылается на «Наставления о главных правилах для сельских школ в колониях» направленных в колонии в 1842 году [3, с. 95]. Аналогичные предметы указывает и Е. Челак, что говорит об единой системе образования в данный период [15, с. 145]. Интересны данные С. З. Новакова, который указывает, что в исследуемый период был поставлен также вопрос о том, чтобы в «количество предметов, составляющих курс обучения в народных училищах был введен и местный язык: молдавский, украинский и проч.» [10, с. 226].

Систему назначения преподавателей по конкурсу и после сдачи экзаменов, описывает Е. Челак. Так, по ее данным, в болгарских колониях «румынской части Бессарабии» начиная с 1870 г., преподавательские конкурсы проводятся в Болграде, а кандидатам необходимо было сдать следующие экзамены: румынскую грамматику, историю, географию, арифметику, правописание. Примечательно, что из 22 кандидатов на должность были назначены только 14, которые были направлены в Окружное управление на должности преподавателей в колонии. Данный факт говорит об ответственном подходе к образованию в данный период.

В некоторых работах отдельно затрагивается **роль духовенства в обучении** детей в рамках ланкастерских приходских школ. Так, например, С. Новаков и Н. Гургуров положительно оценивают роль священника из колонии Кортен (Кириутня) Косты Илиева в открытии школы и обучении Закона Божия для детей-колонистов [11, с. 38-39].

В свою очередь, И. Грек отражает педагогическую деятельность в Болграде братьев Стефана и Дмитрия Панайотовых, которые умело применяли ланкастерский метод взаимного обучения. В этом же духе показана и деятельность учителя Георгия Арабаджи в колонии Казаяклия и М. Киранова преподавателя в Главанах [3, с. 52, 62].

Педагогическая работа в приходской школе колонии Тараклия священника Петра Берова описана в работе Н. Червенков и Ив. Думиника [16, с. 184].

В историографии имеются достаточно обширные сведения о священнике и учителе из колонии Чадыр-Лунга – Захарие Чакире (И. Грек, С. Булгар, С. Капанжи). Однако надо констатировать, что в основном современные исследователи относительно его педагогической деятельности черпают информацию из «Биографического очерка» его правнука Дмитрия Чакира [14, с. 25].

Более подробно описана деятельность другого представителя рода Чакиров – Протоиерея Михаила Чакира. Особенно в этом направлении преуспели О. Мошин и В. Копущу, опубликовавшие в 2013 г. монографию «Протоиерей Михаил Чакир: служение Богу и ближним». Данная работа содержит полное описание жизни и культурно-просветительской деятельности М. Чакира [8, с.124]. Позже, в 2021 г. Ив. Думиника и В. Сырф опубликовали сборник «Священник Михаил Чакир: публикации автора и материалы о нем в журнале «Кишиневские епархиальные ведомости». Этот сборник впервые вводит в научный оборот тексты публикаций, написанные им самим и в соавторстве, а также материалы о нем и его трудах, увидевшие свет в журнале «Кишиневские епархиальные ведомости», официальном печатном органе Кишиневской и Хотинской епархии. Наиболее широко и полно на страницах журнала представлена педагогическая деятельность Михаила Чакира. Нам становится известно, что он преподавал такие предметы, как: Закон Божий, арифметика, природоведение, русский, церковно-славянский и греческий языки, география, чистописание, история, катехизис, церковное пение [5, с.47]. Перед нами М. Чакир предстает и как руководитель летних учительских курсов, на которых вел семинары по методике преподавания Закона Божия, по дидактике и методике обучения славянской грамоте и русскому языку, чистописанию, церковному пению.

Стоит отметить, что в историографии уделено внимание преподавательской деятельности в Бессарабии одного из лидеров национально-освободительного движения болгарского народа, поэта Христо Ботева. Так этому вопросу посветил монографию историк К. Поглубко «Христо Ботев и Россия». Не имея архивных данных, автор ссылается на свидетельства мемуаристов [12, с. 64]. Так, благодаря К. Поглубко мы узнаем, что Христо Ботев занимался и обучением детей и взрослых, жителей колонии Задунэвска. Одновременно он распространял свои революционные идеи и убеждения перед местными колонистами.

Одним из важных вопросов, который также нашел свое отражение в историографии, это **открытие и развитие Болградского центрального училища.**

Особое внимание исследователи уделяют предыстории Болградской средней школы, т.е. периода до ее официального открытия в 1858 г. Отметим, что в царский период изучение данного вопроса обусловлено необходимостью доказать, что именно тогда возникла идея открытия Болградской средней школы, а Румыния лишь пожинала плоды этого проекта. Не случайно К. И. Миславский в историческом очерке о гимназии выдвигает мысль, что вопрос об открытии средней школы в Болграде был поставлен еще до Крымской войны, т.е. вначале 50-х в XIX в. [9, с. 8]

Предложенную хронологию поддерживают болгарские исследователи Б. Дякович и К. Иванов, в то время как Й. Титоров и Д. Дончев подчеркивают, что идея открытия Болградской средней школы принадлежала болгарину из города Лясковец Ивану Ст. Иванову. Исследователь Й. Титоров сообщает и год официального оглашения этой идеи – 1854 г. Ссылаясь на опубликованные воспоминания И. Иванова, Д. Дончев утверждает, что соответствующий проект был подготовлен в Министерстве государственных имуществ. На основании этого, заключает автор, причины открытия Болградской центральной школы кроются «в заботах известных болгар из России и самого российского правительства противодействовать католической и протестантской пропаганде в самой Болгарии и усилить там влияние России» [4, с. 276-279]. В свою очередь, представитель болгарской историографии П. Атанасов, соглашаясь с идеей и проектом открытия гимназии перед началом Крымской войны, утверждает, что в действительности этот план родился не в среде российских правящих кругов, а среди болгарских руководителей и интеллигенции.

Тогда, как К. Иванов причину открытия видит в «обеспечении болгарского национального воспитания и образования как болгарам из Бессарабии, так и их соотечественникам, проживающих в других местах» [4, с. 276]

Исследователи Б. Дякович, К. Иванов, Й. Титоров и Д. Дончев едины во мнении, что открытию такой школы помешала Крымская война, которая началась в 1853 г. [4, с.277].

Позднее болгарский историк Р. Радкова посвящает этому вопросу отдельную статью: «Към предисторията на Болградската гимназия» [13, с.41-45]. Автор опубликовала ряд петербургских архивных документов, на основании которых делает вывод, что идея открытия этого учебного заведения существовала еще в 40-х годах XIX в., но бюрократия царских чиновников и начало Крымской войны помешали осуществлению намеченного плана.

В свою очередь, И. Грек, ссылаясь на документы, опубликованные Р. Радковой, отмечает, что в первую очередь идея открытия Болградской центральной школы была в планах и проектах еще с середины 30-х годов, тогда, как вопрос был поднят снова в 40-е г. XIX в. [3, с. 42]

Исследователи И. Грек и Е. Челак сошлись во мнении, что открытие центрального училища в Болграде связано «с потребностями болгарского национально-освободительного движения в подготовке национальной интеллигенции для будущей свободной и независимой Болгарии» [2, с. 63].

Изучаемые предметы и деятельность преподавателей описаны в статье болгарской исследовательницы Т. Караивановой «Обучението по български език в Болградската гимназия». Автор отмечает, что Болградская гимназия была создана как болгарское учебное заведение [7, с. 280], но в 1876 г. была попытка «трансформации в Румынский лицей» [7, с. 282]. Также Т. Караивановой описан процесс руссификации данного учебного заведения, который произошел 12 января 1879 г., когда директору Павлу Теодоровичу в Одессе был вручен приказ о смене статуса гимназии и преподавания в ней только русского языка. Данный факт показывает, что процесс руссификации имел целью интегрировать это учебное заведение в систему образования Российской империи. Также отмечается, что отказ директора выполнить приказ властей привел к открытому конфликту. Исследователь Т. Караиванова характеризует данное учебное заведение как самое элитное европейское общеобразовательное учебное заведение, в котором изучение болгарского языка было на очень высоком уровне. В тоже время она уверена, что первая болгарская гимназия превращается в национальный просветительный центр и «очаг болгарского освободительного движения» [7, с. 283].

Историк Г. Драгомир в своей работе «Coloniile bulgare din sudul Basarabiei» описывает условия открытия Болградской гимназии, и отмечает, что оно имело в качестве цели «укрепление моральной целостности болгарской и румынской колонизации в Молдове». Он же указывает, что все предметы в учебном заведении должны были вестись на болгарском и румынском языках. В начальной школе обучение было на румынском языке, если население в большинстве было румынами и на болгарском, если в колониях проживали болгары. Перечисляются и предметы, обязанности преподавателей и директора, описываются здания учебных заведений, обязанности родителей и правила записи детей в учебное заведение.

Детально описывает деятельность Болградской школы в монографии Е. Челак «Училищното дело и културно-просветният живот на българските преселници в Бесарабия (1856–1878 г.)». В работе упоминается интересный факт, что именно болгарские колонисты высказывают свое желание о предании училищу болгарского национального характера. Основание для этого утверждения нам дает и первый историограф Болградского центрального училища К. И. Миславски [9, с.51]. Он отмечает, что по наставлению русских властей колонисты передавали свое имущество в собственность училища с целью ускорения процесса открытия учебного заведения, данный факт свидетельствует о настойчивости и заинтересованности властей в открытии образовательного учреждения.

Заключение

Таким образом, в ходе историографического анализа выявлено, что развитие школьного образования болгар в Бессарабии освещалось в трудах историков из разных стран. Научные работы акцентируют внимание на первых шагах создания школ, особенностях образовательных программ, составе преподавателей и учеников, а также влиянии государственной политики на организацию учебного процесса.

Историография подчеркивает значимость центральных образовательных учреждений, таких как Болградская гимназия, которые рассматриваются как центры формирования национальной интеллигенции и сохранения культурной идентичности. Однако в различных трудах существуют расхождения в интерпретации роли властей в поддержке образовательных инициатив, а также в оценке результатов работы школ.

Проблема русификации образовательной системы вызывает значительный интерес у исследователей. Указывается, что русификация через внедрение русского языка обучения повлияла на национальное самосознание болгарских переселенцев, что рассматривается как противоречивый элемент образовательной политики Российской империи.

В историографии ощущается недостаток специальных исследований, посвященных всеобъемлющему анализу школьного образования болгар в Бессарабии в период 1812–1918 годов. Отсутствие работ, систематически изучающих этот вопрос, указывает на необходимость привлечения новых архивных документов и проведения междисциплинарных исследований.

Вопросы методики преподавания, содержания учебных программ и социальной роли образования в болгарских колониях требуют дополнительного освещения. Кроме того, анализ историографического наследия подчеркивает необходимость пересмотра устоявшихся трактовок в свете новых источников и подходов.

Библиография:

1. Булгар С. История города города Комрата. Кишинев: Reclama, 2008, 310 с.
2. Грек И. Школа в болгарских и гагаузских поселениях юга Российской империи в первой половине XIX века. Кишинев: Штиинца, 1993, 105 с.
3. Грек И., Е. Челак. *Болградската гимназия: история на създаването, дейност, проблеми на възстановяването* // Сборник по случай 135 години от основаването ѝ. София, 1993, с. 59-76.
4. Грек, И. Школа в болгарских и гагаузских поселениях юга Российской империи в первой половине XIX века. Кишинев: Штиинца, 1993, 105 с.
5. Думиника Ив. Българските преселници в Бесарабия в края на XVIII–първата половина на XIX в. в историографията. Кишинев: S.Ș.B., 2015, 440 с.
6. Священник Михаил Чакир: публикации автора и материалы о нем в журнале «Кишиневские епархиальные ведомости». Составители: Ив. Думиника, В. Сырф, Кишинев: Lexion Prim, 2022, 625 с.
7. Клаус А. Наши колонии. Опыты и материалы по истории и статистике иностранной колонизации в России. СПб.: Типография В. В. Нусвальта, 1869, 516 с.
8. Караиванова Т. Обучението по български език в Болградската гимназия (1859–1881) // *Българите от Молдова и Украйна – език, литература, история, култура и образование*. София, 2009, с. 125-131.
9. Мошин О., Копушу, В. Протоерей Михаил Чакир: служение Богу и ближним, Кишинев: Cuvîntul-ABC, 2013, 120 с.
10. Миславски К. И. Исторический очерк гимназии Императора Александра III в Болграде, София: Издателска къща «Христо Ботев», 1994, 533 с.
11. Новаков С. З. Социально-экономическое развитие Болгарских и гагаузских сел Южной Бессарабии (1857–1918). Кишинев: Ф. Е.-Р. „Tipograia Centrală”, 578 с.
12. Новаков С., Гургуров Н. Очерки истории кортенских храмов в Молдове и Болгарии. Кишинев: Ф. Е.-Р. „Tipograia Centrală”, 2005. 124 с.
13. Поглубко К. Христо Ботев и Россия. София: Карта Молдовеняскэ, 1979, 192 с.
14. Радкова Р. Към предисторията на Болградската гимназия // *Векове*. София, 1978, № 3, с. 41-45.
15. Чакир Д. Библиографический очерк рода и фамилии Чакир // *Страницы истории и литературы гагаузов XIX – начала XX вв.* Сост. С. Булгар. Кишинев, 2005, с. 21-55.
16. Челак Е. Училищно дело и културно -просветният живот на българските преселници в Бессарабия (1856–1878 г). София: ЛИК, 1999, 243 с.

17. Червенков Н., Думиника Ив. Тараклии – 200 лет. Том I (1813–1940). Кишинев: S.Ș.B., 2013, 622 с.
18. Dragomir, G. Coloniile bulgare din sudul Basarabiei. Tulcea: Tip. Națională, 1923, 96 p.

УДК 908

ПАМЯТЬ И ИСТОРИЯ ГОЛОДА 1946-1947 ГГ. В ГАГАУЗИИ: ИССЛЕДОВАНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ, ОБМЕН ОПЫТОМ

Танасович Иванна

музеограф, Музей истории села Авдарма

с. Авдарма, РМ

e-mail: itanasovich@bk.ru

orcid id: 0000-0002-9584-5086

Annotation. The article examines the issues of the work of the Memory of the population of Gagauz villages in the south of the Republic of Moldova, related to the famine of 1946-1947 and mass death from malnutrition. The issues and problems in the study of this topic and the perpetuation of the Memory of the victims of the famine of 1946-1947 in Gagauzia are studied. The possibilities of organizing and holding conferences and debates on this topic are considered.

Key words: famine in Gagauzia 1946-1947, Museum of the History of the Village of Avdarma, victims of famine, dystrophy, preservation of memory.

В памяти пожилых жителей южного региона Республики Молдова исторические события 1946–1947 годов оставили глубокую психологическую и душевную травму. Бедствием, постигшим вновь образованную Молдавскую Советскую Социалистическую Республику, стал голод 1946–1947 годов. Согласно официальной статистике, в 1946–1947 годах в Молдове от голода умерло более 200 тысяч человек. Речь идет о тех людях, причиной смерти которых стала дистрофия. Историки-исследователи данной проблемы считают, что умерших от голода было гораздо больше [4]. Самая высокая смертность наблюдалась на юге республики. По данным Тодура Занет – академика, журналиста и публициста, а также краеведа Константина Курдогло, в селах и городах с преобладающим гагаузским населением потери составили от 30 до 50% [4]. По мнению историков, эта трагедия стала самой масштабной катастрофой в судьбе гагаузов в период их проживания в Буджаке с 1769 года.

Причиной голода, как утверждала долгие годы официальная пропаганда, была двухлетняя засуха 1945 и 1946 годов. Засуха и неурожай – довольно частые явления в Молдове [8, с.5]. Однако засуха – явление природное, а голод – явление социальное [17, с.229]. Жертвами голода стали не только люди из бедной части населения, но и зажиточные крестьяне, у которых всегда имелись продовольственные запасы на три года. В неурожайные годы они давали зерно в долг беднякам. В то время в каждом населенном пункте был сформирован актив из местных бедняков, которые вместе с уполномоченными представителями центральной власти ходили из дома в дом, находили спрятанные зерно, продукты и конфисковывали их в счет продналога.

Оставшись без средств питания люди стали болеть дистрофией и массово умирать. Цифры о тяжелом продовольственном состоянии за 15 дней декабря 1946 г. приведены в информации документа из книги «Голод в Молдове (1946–1947)»: в Вулканештском районе от дистрофии скончались 70 человек. От истощения в селах Чадыр-Лунгского района в Томае умерло 15 человек, в Кириет-Лунге – 25 человек, в Бешгиозе – 13 человек, в Гайдарах – 21 человек [16, с.397].

Как показали результаты исследовательской работы Музея истории села Авдарма, от голода в декабре скончались 68 авдарминцев, в январе смертность возросла и достигла 89

человек, в феврале – 89 человек [17, с.234-246.]. И это только смерти, учтенные органами актов гражданского состояния районов. Многих не учитывали, люди уходили из жизни, особенно дети – обезличенными, как будто и вовсе не были рождены.

Число умирающих от голода не уменьшалось, начало 1947 года характеризуется резким ростом смертности. Согласно документальным данным, только в январе в Вулканештском районе жертвами голода стали 893 жителя, в Конгазском районе – 825 человек, в Тараклийском районе – 567 человек, в Чадыр-Лунгском – 770 человек [12, с.398]. Масштабы тяжелого бедственного положения находим в «Докладной записке» от 11 февраля: «...в селах с гагаузским населением за январь и февраль вымерло до 30% населения». Для прекращения дальнейшей смертности большая часть оставшегося населения нуждалась в особых лечебно-профилактических мерах и продовольственной помощи [11, с.412].

Эта трагедия нанесла колоссальный ущерб населению гагаузских сел и стала самой масштабной в новой истории гагаузов. Об этом не принято было говорить, в советское время тема голода входила в число табуированных. Возможность говорить на эту тему появилась только с обретением Молдовы независимости (1991 г.). С учреждением в южном регионе Молдовы АТО Гагаузия (1994 г.), ее жители получили возможность через своих народных избранников издавать свои местные законы и нормативные акты [15].

После длительного запрета у очевидцев и потомков жертв голода возникла необходимость дискуссии на эту тему. Местный активист Гагаузии, доктор экономических наук Константин Таушанжи, провел научную конференцию «Голод 1946–1947 гг. – непризнанная трагедия». Сподвижником организатора конференции был Леонид Добров. Как стало известно из газетной статьи, мероприятие началось с минуты молчания. На конференции с докладами выступили ученые из Кишинева, религиозные и общественные деятели. Участниками конференции было составлено обращение к руководству Республики Молдова и Гагаузии с целью увековечивания памяти жертв голода 1946–1947 годов – установить «День поминовения безвинно убиенных» в четвертую субботу января, а также выделить место для увековечивания памяти трагедии [9]. К сожалению, эта конференция стала единственной, а обращение, адресованное вышестоящим властям, осталось без внимания.

Об этой трагедии, ставшей частью истории, спустя время вновь заговорили в одном из гагаузских сел – Авдарма.

Знаковым для Музея истории села Авдарма стал конкурс исследовательских работ, проведенный в 2017 году, приуроченный к 70-й годовщине голода 1946–1947 годов в Буджаке. Этот конкурс «*Can acisi*» («Боль души») послужил отправной точкой для установления в автономии скорбной даты – Дня памяти жертв голода среди гагаузского народа (19 октября). Инициатором организации и проведения этого конкурса выступил историк Игнат Казмалы.

Важно подчеркнуть, что целью первостепенной важности этого конкурса являлся (в течение двух месяцев) сбор воспоминаний пожилых людей, старше 80 лет, пока они живы. По условиям конкурса, работы должны были быть написаны на гагаузском языке для того, чтобы пожилые люди на родном языке более полно и ясно могли выразить боль и печаль тех дней [21, с.230-232]. В исследовательскую деятельность были вовлечены учащиеся лицейских классов и колледжей, студенты I курса факультета журналистики Комратского государственного университета.

Цель конкурса заключалась в привлечении внимания молодежи Гагаузии к трагическим событиям тех лет, развитию у лицеистов и студентов исследовательских навыков, творческой инициативы, а также формирование личностных, нравственных и этических качеств [21, с.230 -232].

На рассмотрение жюри поступило 47 работ. Члены Оргкомитета Конкурса столкнулись с трудностями в выборе победителей. Меценат Илья Казмалы пошел навстречу Оргкомитету, и все авторы исследовательских работ были награждены дипломами и денежными премиями. По результатам Конкурса была выпущена книга «*Can acisi*». Цель конкурса достигнута –

сохранены устные воспоминания 128 пожилых людей. К сожалению, не все пожилые люди, давшие интервью, дожили до подведения итогов конкурса.

Для подведения итогов Конкурса в село Авдарма были привезены организованным транспортом пожилые люди и конкурсанты из мест их проживания. В присутствии всех участников мероприятия состоялось открытие нового стенда в Музее истории села Авдарма под названием «Голод в Авдарме „Çan açısı: açlık 1946–1947”» [5]. В рамках мероприятия, посвященного подведению итогов, пожилые люди предложили установить единый День Памяти жертв голода в Гагаузии. Были разные мнения, но академик Тодур Занет предложил установить 19 октября. В этот день, в Кишиневе, Правительство и ЦК Компартии Молдавии рассмотрело письмо [8, с.271], полученное из Комрата с докладом о дистрофии и жертвах голода жителей района. Предложение Тодура Занет было поддержано – все проголосовали единогласно [10].

Елена Карамит – депутат Народного Собрания Гагаузии от села Авдарма, на сходе граждан (5 марта 2018 г.) обратилась к односельчанам с инициативой по утверждению «Дня памяти жертв голода». Ответом на эту инициативу стала полная поддержка избирателей [2]. Авдарма стала первым населенным пунктом автономии, жители которого приняли решение об установлении «Дня поминовения жертв голода». Жители села, стар и млад, впервые собрались на Мемориале Памяти «Açı köşesi» 19 октября 2018 года и поименно вспомнили каждую жертву голода 1946–1947 годов [13].

На пленарном заседании, которое состоялось 28 февраля 2018 года, депутаты Народного Собрания Гагаузии Елена Карамит и Екатерина Жекова выдвинули инициативу об учреждении в Гагаузии единого «Дня памяти жертв голода 1946–1947 годов». Однако, не все депутаты поддержали это предложение, не хватило одного голоса. Депутаты Карамит и Жекова, 15 октября 2019 года, внесли данное предложение повторно на заседание законодательного органа автономии и большинство присутствующих поддержало – 19 октября стал «Днем памяти жертв голода гагаузского народа». Согласно решению, во всех населенных пунктах Гагаузии этот день объявлен официальным Днем памяти жертв голода [220]. Важно отметить, что спустя 30 лет после обретения независимости Республики Молдова, Парламент страны 7 апреля 2022 года установил «День памяти жертв голода 1946–1947 годов» в Молдове. Согласно принятому Постановлению, в третью субботу апреля ежегодно по всей стране будут поминать жертв голода 1946–1947 гг. [3].

В принятом депутатами Народного Собрания автономии постановлении Исполнительному Комитету Гагаузии подписано обеспечить:

- проведение исследовательских, культурных и иных мероприятий, приуроченных ко Дню памяти жертв голода;
- издание в книжном формате архивных списков погибших в годы голода по каждому населенному пункту автономии [22].

С момента принятия решения о проведении «Дня памяти жертв голода гагаузского народа» прошло пять лет. В некоторых населенных пунктах АТО Гагаузия проводятся мероприятия, приуроченные памяти жертв голода, устраиваются митинги, совершаются панихиды, в гимназиях и лицеях проводятся открытые уроки.

Медиаресурсы выпускают репортажи и документальные фильмы о трагических событиях на тему голода. На общественном телевидении Гагаузии – ГРТ, не был найден ни один короткометражный фильм, отражающий печальные события того периода. Независимые информационные медиа заполняют эти пробелы. Медиахолдинг *nokta.md* (г. Комрат) в 2023 году в рамках проекта «*Nokta Live History*» рассмотрел причины голода и то, через какие страдания пришлось пройти жителям гагаузских сел [6]. Другой Комратский медиаресурс *laf.md*, в 2024 году снял сериал о трагической странице голода в истории гагаузов. Сериал о голоде «*Açlık 1946–1947 у.у. Gagauz halkın eseli*» основан на воспоминаниях 13 жителей населенных пунктов Гагаузии, описывающих борьбу за выживание [25].

За 30 лет существования АТО Гагаузия, в свет вышли только две книги, описывающие события голода 1946–1947 годов. В книге Константина Курдогло «Голод Гагаузии 1946–1947 годов» [19], презентация которой состоялась в 2010 году, использованы не только официальные документы из Национального архива РМ, но и рассказы более чем 250 жителей Гагаузии, переживших голод прошлого века. Книга, позволяющая подрастающему поколению узнать историю гагаузского народа, была издана при финансовой поддержке Исполкома Гагаузии и лично башкана Михаила Формузала. Тираж книги составил 1 тыс. экземпляров [7].

В книгу «Сап асі» вошли интервью учащихся лицеев и колледжей Гагаузии, а также студентов Комратского государственного университета, взятые у 128 очевидцев тех событий. Презентация книги состоялась в 2022 году [26]. Более 400 экземпляров безвозмездно переданы во все публичные учреждения Гагаузии: университет, колледжи, лицеи, гимназии, библиотеки и музеи.

Все мероприятия, исследования, научные конференции и памятные дни, связанные с голодом 1946–1947 годов в Гагаузии, постоянно освещаются в газете «Ана сөзү», которая бесплатно рассылается во все общественные учреждения автономии.

В селе Авдарма в 2011 году открыт и функционирует поименный Мемориал памяти «Асі көшесі». Написана книга «450 лет истории, 1563–2013: Прошлое. Настоящее. Будущее» [17], в которой также размещены памятные плиты с именами всех жертв. Авдарминцы, находясь дома, по дате смерти, указанной в книге, могут поминать своих родственников. В контексте актуальности знаний о прошлом американский философ и писатель Джордж Сантаяна заметил: «Кто не помнит своего прошлого, обречен пережить его снова» [23, с.247]. В Авдарме с этим вопросом все в порядке, жители знают, что к чему.

Огромное внимание сельчанами уделяется памяти людей, ставших жертвами исторических трагедий: разных войн, репрессий, тифа и голода. На гранитных плитах Мемориала памяти – кенотафах, выгравированы имена авдарминцев, погибших в результате трагических событий в разные периоды истории. Заслуживает внимания и то, что на открытии Мемориала памяти участвовали жертвы этих событий: ленту, символизирующую открытие мемориала, разрезали 90-летняя Надежда Касым – дочь репрессированного Михаила Гюмюшлю, и 84-летний Николай Гаргалык, потерявший в голод родителей [17, с.388].

В результате научно-исследовательских работ, проведенных Музеем истории села Авдарма, установлены 1 271 фамилия авдарминцев – жертв разных войн (98 человек), репрессий (10 человек), тифа 1941–1945 годов (575 человек) и голода 1946–1947 годов (588 человек) [18, с.3].

С особым трепетом жители села относятся к Часовне памяти жертв тифа 1941–1945 годов и голода 1946–1947 годов, воздвигнутой на территории кладбища, на месте массового захоронения – жертв голода. О том, что это место важно для сельчан, свидетельствуют большое количество присутствующих на мероприятиях, проводимых ежегодно 19 октября [14]. Строительство Часовни памяти жертв тифа и голода было осуществлено при полной финансовой поддержке мецената села [20].

Исследуя вопросы трагического прошлого и понимая их значение для сохранения памяти хотелось бы, чтобы такие мероприятия проводились более ответственно сотрудниками Научно-исследовательского Центра имени Марии Маруневич, тем более что нормативные акты автономии финансируют и предписывают им эти обязанности.

Сегодня Музей истории села Авдарма является центром по исследованию вопросов голода и репрессий в Республике Молдова. Научно-практическая конференция была проведена 20 апреля 2024 года для учителей истории лицеев АТО Гагаузия, по внедрению факультативной дисциплины «Тоталитарный коммунистический режим: репрессии и движение сопротивления». Организаторами конференции выступили Музей истории села Авдарма, Ассоциация бывших депортированных и политически репрессированных Республики Молдова, Национальный Музей Истории – секция репрессированных РМ, Институт истории Государственного университета Молдовы и Комратский государственный

университет. Музей истории села Авдарма в лице Игната Казмалы совместно с Ассоциацией бывших депортированных содействовал организации и проведению конференций на эту же тему и в других регионах страны: в Анений Ной, Леушены, Кагул, Бельцы, Мерены. Участникам конференций были вручены 250 брошюр «Авдарма в веках: музей и культурно-исторические памятники» [1] и 250 экземпляров книги «Советский государственный террор и сопротивление тоталитарному режиму. Хроника основных событий 1917–1991» [24].

Международная научно-практическая конференция «Память и история советского террора: вопросы исследования, результаты, обмен опытом» была проведена 6 ноября 2024 года. Конференцию организовали и провели Институт истории Государственного Университета Молдовы, Национальный Музей Истории Республики Молдова, EU4 Dialogue Historians Platform Working Group on Soviet Terror на базе Музея истории села Авдарма. С докладами выступили ученые из Польши, Литвы и Молдовы. В конференции участвовали представители Финляндии, Германии, Польши, Литвы, Азербайджана, Армении и Молдовы. Среди приглашенных присутствовали: преподаватели КГУ, Управление образования Гагаузии, учителя истории лицеев Гагаузии, учащиеся 11 и 12 классов лицея имени Д. Челенгир, авдарминцы – пережившие голод и репрессии. Работа конференции освещалась в средствах массовой информации. По итогам работы конференции были выпущены брошюры и розданы всем участникам.

Сотрудники Музея истории села Авдарма выступают с докладами на научных конференциях в Гагаузии, в республике и за рубежом, начиная с 2014 года. Их доклады публикуются в научных сборниках. Музей истории села Авдарма проводит колоссальную работу с молодежью и студентами РМ, выступая с экскурсионными лекциями по сохранению памяти о трагических событиях голода и репрессий, демонстрируя оригиналы уникальных документов и фотохронику событий, а также освещая проделанную работу в области памяти.

Библиография:

1. Авдарма в веках: Музей и культурно-исторические памятники / Кишинев, 2023, 31 с.
2. Авдарминцы единогласно «за» инициативу своего депутата. Жертв голода в Авдарме будут поминать 19 октября. 2018, март // <https://avdarma1563.md/?p=7401> (дата последнего обращения – 18.01.2025).
3. Балахнова В. В Молдове учредили день памяти жертв голода 1946–1947 годов. 2022, апрель // <https://newsmaker.md/rus/novosti/v-moldove-uchredili-den-pamyati-zhertv-goloda-1946-1947-godov/> (дата последнего обращения – 18.01.2025).
4. В вагонах гнило зерно, на улицах гнили люди». Как голод на юге Молдовы уничтожил до половины населения. // <https://newsmaker.md/rus/novosti/v-vagonakh-gnilo-zerno-na-ulitsakh-gnili-lyudi-kak-golod-na-yuge-moldovy-unichtozhil-do-poloviny-naseleniya/> (дата последнего обращения – 18.01.2025).
5. В присутствии жителей Гагаузии, переживших голод, в Музее Авдармы открыт стенд, посвященный этой трагедии. 2017, декабрь // <https://avdarma1563.md/?p=7788> (дата последнего обращения – 18.01.2025).
6. Величайшая трагедия гагаузов - организованный голод 1946-47 годов | Nokta Live History #9. 2023, ноябрь // <https://www.youtube.com/watch?v=B9CjzgPC7Xk&t=11s> (дата последнего обращения – 19.01.2025).
7. Вышла в свет книга «Голод в Гагаузии 1946-1947 гг.». 2010, ноябрь // <https://ava.md/ru/stati/news/vyshla-v-svet-kniga-golod-v-gagauzii-1946-1947> (дата последнего обращения – 18.01.2025).
8. Голод в Молдове (1946-1947). Сборник документов. Кишинев «Штиинца», 1993 год, 767 с.
9. Голод 1946-1947 гг. – непризнанная трагедия // *Гагауз йери*. Комрат, 1996, 2 мая.
10. День памяти жертв голода 1946-1947 годов предложено установить 19 октября. 2017, декабрь // <https://avdarma1563.md/?p=7779> (дата последнего обращения – 18.01.2025).



11. Докладная записка В. А. Шнырева председателю Совета Министров МССР Г. Я. Рудю и секретарю ЦК КП(б)М Н. Г. Ковалю о чрезвычайном бедствии в Конгазском районе, 11 февраля 1947 г., Голод в Молдове (1946-1947) Сборник документов, Кишинев «Штиинца», 1993 год, с.412.
12. Докладная записка секретаря Кагульского укома КП(б)М Д. Н. Ганчева секретарю ЦК КП(б)М Н. Г. Ковалю о политико-экономическом состоянии населения Кагульского уезда, 6 февраля 1947 г., Голод в Молдове (1946-1947) Сборник документов, Кишинев «Штиинца», 1993 год, 767 с.
13. Жители Авдармы помянули жертв голода 1946–1947 годов. 2018, октябрь // <https://avdarma1563.md/?p=5275> (дата последнего обращения – 19.01.2025).
14. Жители Авдармы помянули жертв голода 1946 – 1947 годов. 2020, октябрь // <https://avdarma1563.md/?p=18268> (дата обращения – 18.01.2025).
15. Закон об особом правовом статусе Гагаузии (Гагауз Ери) Nr.344-XIII от 23.12.94 // *Monitorul Oficial*. Chișinău, 1995, 14 января.
16. Информации секретаря Кагульского укома КП(б)М Д. Н. Ганчева секретарю ЦК КП(б)М Н. Г. Ковалю о тяжелом продовольственном состоянии населения Кагульского уезда, 6 февраля 1947 г., Голод в Молдове (1946-1947) Сборник документов, Кишинев «Штиинца», 1993 год, 767 с.
17. Казмалы И. М. Авдарма: 450 лет истории, 1563-2013: Прошлое. Настоящее. Будущее. Кишинев: Б. и., 2015. 464 с.
18. Каталог «Мемориал памяти «Açı köşesi» («Угол скорби»)), посвящается памяти павших в войнах, жертвах тифа, голода и репрессий, 2023 г. 178 с.
19. Курдогло К. Голод в Гагаузии, (1946–1947 гг.). Кишинев: Б. и., 2010. 595 с.
20. Освящение и открытие часовни памяти жертв тифа и голода прошло в Авдарме. 2019, октябрь // <https://avdarma1563.md/?p=9963> (дата последнего обращения – 18.01.2025).
21. Положение о проведении Конкурса исследовательских работ «Çan açısı», посвященного 70-й годовщине голода 1946–1947 годов в Гагаузии, Сборник ученических исследовательских работ «Çan açısı», с. 230-232; К 70-ой годовщине голода 1946-1947 годов, Музей истории села Авдарма объявил конкурс исследовательских работ «Çan açısı». 2017, октябрь // <https://avdarma1563.md/?p=8050> (дата последнего обращения – 18.01.2025).
22. Постановление об учреждении 19 октября «Днем памяти жертв голода гагаузского народа» от 15.10.2019 г. // <https://halktoplusu.md/archives/2213> (дата последнего обращения – 21.01.2025).
23. Семенченко Н. «Охота на правду» Современное исследование украинского государства. Киев «Саммит-книга», 2010. 253 с.
24. Советский государственный террор и сопротивление тоталитарному режиму: Хроника основных событий 1917-1991 / Сост. А. Д. Марголис, Т. Б. Притыкина, А. Ю. Даниэль. – СПб: Норма, 2017. – 192 с.
25. Açlık 1946-1947 у.у. Gagauz halkın eceli, 2024 // <https://laf.md/projects/> (дата последнего обращения – 18.01.2025).
26. Akseniya Ivanovna Kırma: „Duşmanın duşmanı da açlık görmesin!” // *Ana sözü*. Chișinev, 2022, dekabrinin 23 (дата последнего обращения – 21.01.2025).



УДК 94(478) «194/195»

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНИ В СИБИРИ:
БЫТ И АДАПТАЦИЯ ДЕПОРТИРОВАННЫХ БОЛГАР И ГАГАУЗОВ МССР
(КОНЕЦ 40-Х–НАЧАЛО 50-Х ГГ. XX ВВ.)**

Терзи Ольга

докторант

Молдавский Государственный университет

мун. Кишинэу, Республика Молдова

e-mail: olgaterzi2010@gmail.com

orcid id: 0009-0003-0178-2307

Abstract. Based on official documents and eye witness memories, the author examines the living conditions of the Bulgarians and Gagauzes of the Moldavian SSR, expelled along with representatives of other nationalities from the territory of their ethnic homeland to the Siberia, as a result of mass deportation (July 1949).

Keywords: Moldavian SSR, Budzhak, Siberia, deportation, Bulgarians, Gagauz.

Публикация значительного комплекса документов, хранившихся в советский период под грифом «секретно», содействовали изучению тем, ранее не исследованных или рассматриваемых исключительно с точки зрения советской идеологии. Безусловно, к их числу, относится и проблема сталинских депортаций. Следует признать, что начиная с 1990-х гг. по сегодняшний день исследователями, в том числе Республики Молдова, были опубликованы труды, в значительной степени помогающие понять причины, характер, механизмы осуществления акций насильственного выселения. Разработка темы сталинских депортаций в Молдавской ССР стала возможной благодаря публикации комплекса архивных документов В. Пасат [16], Г.Кожокару [21], И.Кашу [20] и др., а также записи воспоминаний непосредственных участников событий [10-13]. Следует отметить, что несмотря на значительное внимание, уделенное в молдавской историографии последних 30 лет различным аспектам депортаций, вопросы, связанные с адаптацией переселенцев, условиями их жизни и труда в местах ссылки, практически не изучены в контексте болгарской и гагаузской этнических групп.

В этой связи, в данной статье на основании официальных документов и воспоминаний очевидцев предпринята попытка исследовать условия проживания болгар и гагаузов Молдавской ССР, высланных (наряду с представителями других национальностей) в Сибирь, в результате массовой депортации июля 1949 г.

Отметим, что насильственное выселение жителей Молдавской ССР в июле 1949 г. было связано с проводившейся в республике коллективизацией сельского хозяйства. Республиканские и союзные власти, недовольные темпами колхозного строительства в регионе организовали акцию по депортации более 30 тыс. человек. Обзор данных, представленных в Каталоге «Cartea Memoriei» [19], а также эшелонных списков депортированного «спецконтингента» [15], позволяют заключить, что жители населенных пунктов с преимущественно болгарским и гагаузским населением Молдавской ССР были сосланы главным образом в Алтайский край, Курганскую, Тюменскую области и Бурят-Монгольскую АССР.

Путь на новые места жительства, а также сложности адаптации к местным особенностям и климатическим условиям отражены в воспоминаниях очевидцев и в некоторой мере в архивных материалах. Так, вспоминая подробности депортации, респонденты отметили, что питание и санитарные условия по пути в Сибирь были ниже всех допустимых норм. Стесненность и антисанитария в вагонах, в совокупности с отсутствием квалифицированной

медицинской помощи, приводили иногда к летальным исходам, чаще всего детей и людей старшего возраста [13, с. 231; 2].

Сведения, которые удалось выявить в отчетных документах лиц, ответственных за реализацию социальных вопросов спецпереселенцев демонстрируют, что прием и расселение новопривывших по населенным пунктам, в основном, прошли организованно. На уполномоченных областных/краевых структур МВД была возложена задача по оказанию помощи в организации разгрузки, приему и расселению приезжих [16, с. 511, 525, 529]. Планы расселения согласовывались с областными исполкомами и обкомами ВКП(б). Из докладной записки УМВД о приеме и расселении в Алтайском крае выселенцев из Молдавской ССР следует, что при распределении переселенцев для трудового устройства, в первую очередь, обеспечивались колхозы, испытывающие «острый недостаток рабочей силы» [16, с. 524]. Отдельные семьи, «годные к тяжелому физическому труду», были трудоустроены на золотых рудниках треста «Горноалтайзолото» [16, с. 524]. По свидетельствам переселенцев, депортированных в Курганскую область, они были распределены по совхозам и колхозам [12, с. 262, 265, 285, 297, 333, 340, 363]. Выселенцы, депортированные в Тюменскую область, были направлены в хозяйственные организации Министерства лесной и бумажной промышленности, Ишимского треста совхозов, Тукиженского лесопункта Министерства легкой промышленности, судоремонтного завода Министерства речного флота, «Тюменьстрой» Министерства гражданского строительства и другие хозяйственные организации [16, с. 513]. В распоряжение руководства треста «Бурмонголеса» были направлены выселенцы, прибывшие в Бурят-Монгольскую АССР [16, с. 529].

Следует отметить, несмотря на то что вопрос о жилье спецпереселенцев рассматривался союзными властями еще на этапе организации акции по выселению [16, с. 385], как свидетельствуют официальные документы и воспоминания очевидцев, местные власти в большинстве случаев не были готовы к приему переселенцев. Депортированные семьи расселяли в непригодных помещениях: клубах, школах, вагонах, гаражах, фермах [16, с. 508-526, 529-531; 11, с. 283]. В ряде случаев новопривывших подсажали к жителям деревень либо на несколько прибывших семей выделяли неблагоустроенные бараки (отдельные, не разгороженные комнаты). Согласно официальным данным, норма жилья на человека в отдельных случаях составляла 1,1 м² [16, с. 522]. По воспоминаниям Анны Наковой (в девичестве –Караиванова), уроженки с. Колибабовка, их семью поселили в одной из комнат барака, в котором стены были деревянными, «а между досками виднелись щели, через которые можно [было] увидеть соседей» [14].

Обратим внимание, что к настоящему времени практически ничего неизвестно о домах для инвалидов и престарелых переселенцев. В соответствии с постановлением союзного правительства от 6 апреля 1949 г., санкционирующего насильственное выселение с территории Молдавской ССР, областные исполнительные комитеты обязаны были оказать содействие МВД СССР в расселении этой категории выселенцев. Однако, в докладных записках УМВД по Алтайскому краю и Бурят-Монгольской ССР указано, что места в домах инвалидов отсутствовали, в связи с чем устроить эту категорию населения не представлялось возможным [4, с. 619, 16, с. 531]. Краткий эпизод о размещении людей преклонного возраста в один из приютов сообщил Иван Остриогло, уроженец Баурчи, подчеркнув, что после прибытия в Тюменскую область, его дедушку - Георгия Кадын, на 80-м году жизни сразу забрали в дом престарелых. С тех пор, семья Остриогло каких-либо сведений о судьбе близкого родственника не получала [11, с. 495].

Потеря крова, а в некоторых случаях и связи с семьей, обстоятельства переезда стали большим потрясением для «раскулаченных». О настроении переселенцев красноречиво свидетельствуют воспоминания Н.У.: «Всю дорогу взрослые молчали, да и потом, никак не комментировали наш переезд. Я [будучи ребенком] не понимала отчего. Сейчас думаю, они боялись» [6].

Следует отметить, что помимо «раскулаченных» крестьян, депортированными оказались и представители интеллигенции, к примеру, учителя. Реакция этой категории населения на депортацию зафиксирована в докладной записке Александра Шахова, начальника УМВД по Алтайскому краю (20 августа 1949 г.). Так, чиновник сообщал, что из поступающих агентурных сообщений следует, что часть переселенцев «особенно лица из числа городской интеллигенции и перемещенные в 1946 г. из-за границы» выражали недовольство насильственным переселением, а также созданным в местах расселения режимом. Вместе с тем, докладывал Александр Шахов, некоторые из них пытались «разложить дисциплину в колхозах, совхозах и лесных предприятиях» [4, с.618, 620]. Вероятно, таким, образом, они старались повлиять на мнение сельских жителей, переселенцев. Однако, сведения о имеющейся среди «контингента» агентурно-осведомительной сети, дают основание предположить, что полемизирование действий партии и, тем более, любые попытки сопротивления, в корне пресекались [16, с. 517, 526, 530]. Более того, докладная записка Никольского, заместителя начальника УМВД по Алтайскому краю, косвенно указывает на наличие агентуры в эшелонах с переселенцами [16, с. 526]. Не исключено, что в качестве агентов были завербованы некоторые из переселенцев.

Из устных истории депортированных получаем интересные сведения об отношении местных жителей к приезжим. Заметим, местное население отнеслось к новоприбывшим, в целом, неоднозначно. Так, например, некоторые, особенно те, кто сам пережил репрессии, помогали новым жителям продуктами питания, одеждой, принимали их к себе на квартиры. Следует отметить, большинство переселенцев прибыли на новое место жительства без денег, продуктов, теплой одежды, предметов домашнего обихода и сочувственное отношение местных жителей помогло южанам перенести первую зиму, которая по рассказам переселенцев была самой тяжелой [12, с. 369]. О доброжелательности местных жителей, рассказал Дмитрий Незальзов, уроженец с. Кирсово: «Русские люди - люди замечательной души и отличаются особой добротой, милосердием и радушием<...>нас привлекали леса с их обилием грибов и ягод, русские научили нас различать, какие из даров природы съедобные, а какие ядовитые» [12, с. 380, 381]. Известные нам воспоминания показывают, что переселенцы сближались со старожилками, которые делились с ними житейским опытом. Яркий пример тому, Д.С., который в рассказе о депортации на Алтай, с теплотой вспоминает некоего «деда Силантия», учившего его применять знания и умения в занятии охотой, рыболовством, сбором ягод, грибов и кедрового ореха [5].

Вместе с тем, некоторые респонденты отметили, что были среди местного населения и те, кто отнесся к приезжим как к «врагам народа», сторонились новоприбывших. Так, Таисия Папукчи (в девичестве – Грекова), уроженка с. Кайраклия рассказала: «Местным [жителям] сказали, что мы чеченцы, чтоб боялись нас» [7]. О недоброжелательном отношении местного населения к новоприбывшим рассказал и Иван Славиогло, уроженец с. Бешгиоз, который подчеркнул: «понадобились годы, чтобы расположить к себе их уважение» [9].

Исследование биографий депортированных позволяют констатировать, что к тяготам переселения, добавлялось и то, что у переселенцев не оказалось подходящей одежды и обуви. По словам Н.У., уроженки пос. Тараклия: «наша одежда и обувь оказалась совершенно непригодной для жизни в Сибири, чтобы заполучить теплые вещи и сапоги мать вечерами подрабатывала у местных жителей» [6]. В некоторых интервью информаторы рассказывали о том, как из наспех взятого из дому матраса, старого пальто, женщины мастерили обувь и утепляли одежду [1]. Из интервью Екатерины Пукал (в девичестве – Бишир), уроженки пос. Тараклия узнаем следующее: «В первый класс я пошла на Алтае. Отчетливо помню, что в школу ходила в резиновых сапогах. Когда выпадал снег, домой приходила с сапогами полными снега. Мама не могла меня разуть, портянки примерзали к ногам» [8]. (Фото 1, 2).

За рассказом Н.У., просматриваются не только детали об отсутствии элементарных одежды и обуви, о тяжелых условиях в местах ссылки, унижительном статусе переселенцев, но и многообразном отношении между людьми: «Было очень тяжело в материальном смысле.

Я с детства мечтала стать учителем. А знаете, что меня подтолкнуло на это? Когда мы приехали в Усть-Калманку, я пошла в первый класс. С нами в одном классе училась дочка председателя райисполкома. Ну, понятное дело, девочка была одета как надо, а мы были одеты плохо, а я, наверное, хуже всех, по крайней мере, плохо...очень. Во время урока, эта девочка поднимает руку и спрашивает учительницу, а можно ли перенести слово „моло-ко”, на что учительница ей говорит: „конечно, можно, молодец, правильно ты решила, можно!”. А я сижу и думаю, а чего это она спрашивает такие простые вещи? И решила, спросить какое-то слово, не помню какое, ее слово помню, а свое нет [улыбается]. Спросила. На что учительница мне резко вопросительно ответила: „А ты что правило не учила?”. Это меня задело. Засело глубоко, почему-то...и вот тогда я подумала, а вот если бы я была учительницей, то я бы так не поступила»²⁹[6].

Судя по проанализированным жизнеописаниям переселенцев, продовольственная обеспеченность первое время также не отвечала элементарным нормам жизни. Зинаида Курдогло (в девичестве – Коврик), уроженка с. Бешалма отметила, что колхозникам выдавали по 400 граммов хлеба на одного работающего. При этом, респондент подчеркнула, что особенно тяжело приходилось семьям, имеющих иждивенцев [11, с. 330]. Справедливости ради отметим, согласно отчетным данным должностных лиц УМВД по Алтайскому краю (15 августа 1949 г.), трудоустроенным в колхозы и совхозы были выделены индивидуальные участки, на которых до приезда выселенцев была произведена посадка картофеля и овощных культур [16, с. 526]. Однако Н.У., выселенная с мамой на Алтай, вспоминала: «Первый год было очень сложно. Там было много картошки, местные нуждались в рабочей силе, мы с мамой помогали ее выкапывать, за наш труд с нами рассчитывались картошкой. В общем, запаслись картошкой, но ничего кроме нее, у нас не было абсолютно [6].

Жизнеописания переселенцев позволяют получить в определенной мере представление о сфере занятости «раскулаченных» на новом месте жительства [10-13]. Отметим, что значительная часть «спецпереселенцев», направленная в Алтайский край и Курганскую область, была задействована в работах, связанных с сельским хозяйством, такие как прополка, сенокос. В то же время, болгарам и гагаузам, как мужчинам, так и женщинам пришлось осваивать новые специальности, связанные с механизацией сельского хозяйства, как например, трактористы, прицепщики, шоферы, комбайнеры. Семьи переселенцев, попавшие в Бурят-Монгольскую АССР и Тюменскую область, были заняты, преимущественно, на лесозаготовках. В целом, анализ биографий болгар и гагаузов, депортированных в 1949 г. в Сибирь, позволяет заключить, что «раскулаченные» получили профессии, не требующие длительного обучения, и выполняли работу, связанную с тяжелым физическим трудом. По рассказам переселенцев, к труду привлекались и дети «раскулаченных» [12, с. 446, 457, 541, 551]. Мария Кулева (в девичестве Константинова), уроженка пос. Чадыр-Лунга вспоминает, что трудовую книжку ей открыли в 12 лет [12, с. 419].

Примечательно, из докладной записки (от 20 августа 1949 г.) Александра Шахова, начальника УМВД по Алтайскому краю следует, что многие выселенцы-представители интеллигенции обращались в отделы УМВД и крайисполком с жалобами на отказ предоставить им места работы по специальности [4, с. 618]. Полагаем, что одной из причин такого положения дел было незнание русского языка. Примером может послужить биография Савелия Экономова, уроженца с. Этулии, учительствовавшего до июля 1949 г. в Вулканештском районе. Депортированный на Алтай Савелий Экономов, в первые пять лет пребывания в ссылке не смог продолжить свою преподавательскую деятельность из-за незнания языка, что привело к тому, что он был вынужден работать на различных трудовых участках [3].

²⁹ Впоследствии Н.У. с отличием закончила Барнаульский педагогический институт. Вернувшись на родину, более 40 лет проработала учителем начальных классов.

Бытовые трудности, отсутствие необходимых вещей, продуктов питания, суровый сибирский климат были не единственными проблемами, с которыми столкнулись переселенцы. «Раскулаченные» были ограничены в передвижении и не имели права покинуть «спецпоселение». Согласно приказу МВД СССР № 00564 от 11 июня 1949 г. у переселенцев изымались паспорта для передачи их органам МВД в местах расселения. Отобранные документы приобщались в отдельном пакете к личным делам выселенцев для хранения их до особого разрешения [17, с. 532]. Правовой статус депортированных определялся указом Президиума Верховного Совета СССР от 26 ноября 1948 г. [16, с. 385; 18]. Помимо того, что эти нормативные положения были унижительными, они лишали людей своих конституционных прав - люди, по прибытию, переходили в распоряжение комендатур, где были обязаны отмечаться ежемесячно, что порой ставило их жизнь под угрозу [12, с. 276, 361].

Когда самый трудный период адаптации на новом месте прошел (в воспоминаниях о депортации переселенцы отмечали первые год-два пребывания в местах выселения), «раскулаченные», хоть и считали депортацию несправедливой, ошибочной и временной, все же пытались обустроить свою жизнь в Сибири. Опираясь на материалы интервью можно сказать, что со временем переселенцы достигли определенного благосостояния в местах расселения, благодаря своему трудолюбию. Значительная часть поселенцев, высланная семьями, в основном с мужчинами в их составе, обзавелись собственными домами [13, с. 254; 11, с. 420]. Переселенцы вспоминают, что их родители занимались огородничеством и разведением крупного и мелкого рогатого скота [13, с. 306; 6]. Благодаря пресловутому трудолюбию, болгарам и гагаузам удалось добиться расположения местных жителей, которые, в свою очередь, подчеркивали присущую переселенцам организованность и дисциплину. За свой труд, в сельскохозяйственной и лесопромышленной отрасли, переселенцы получали премии, знаки трудового отличия [13, с. 257]. Любопытный случай, за которым просматривается не только неоспоримое трудолюбие переселенцев, но и их отношение к действиям советских властей рассказал Федор Кожекар, уроженец с. Зерносовхоз, Курганской области, подчеркнувший, что его отца Михаила Кожекара, уроженца пос. Чадыр-Лунга, работавшего на ферме по выращиванию племенного крупнорогатого скота, представили к награде. Документы о награждении местное руководство хотело отправить в Москву, однако он отказался от награды, подчеркнув, что «вы [вероятно, подразумевая советскую власть] поломали мне жизнь и [мне] от вас никакой награды не надо» [13, с. 333].

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что в рамках проводимой советскими властями политики «раскулачивания» болгарские и гагаузские семьи, расселенные в Сибири, оказались вдали от их традиционной среды проживания. Уместно заметить, что особенностью расселения переселенцев является его дисперсный характер – «раскулаченных» расселяли среди преобладающего местного населения. Условия переезда, неблагоустроенное жилье, непривычные экстремальные климатические условия, истощение от недостатка питания в местах расселения, безусловно, негативно отразились на жизни южан. Тяжелое социально-экономическое положение болгар и гагаузов на новых местах жительства сопровождалось применением властей дискриминационных мер в отношении переселенцев, выражавшихся в ограничении свободы передвижения и необходимости регулярно отмечаться в комендатурах. Процесс адаптации к суровым сибирским реалиям и формирование стратегии выживания болгар и гагаузов основывались, прежде всего, на их усердии в труде. Депортация, без сомнения, отразилась на их эмоционально-психологическом состоянии. Анализ биографических рассказов позволяет констатировать, что в памяти болгар и гагаузов, подвергшихся принудительному выселению, сохранились перенесенные материальные трудности, пережитые голод и потеря близких. Наряду с этими событиями, в большей степени трагическими, у многих болгар и гагаузов неизменной остается добрая память о сложившихся отношениях между переселенцами и местными жителями.

Библиография:

1. Депортация из МССР (1949) – Драган Стефанида, 1941 г.р., с. Копчак, Чадыр-Лунгский р-н // <https://www.youtube.com/watch?v=U5uHEBLJBdI>(последнее обращение: 04.01.2025).
2. Дерменжи (Балтажи) Матрена Савельевна, 1939 г.р., с. Колибабовка. <https://oralhistory.md/rus/articles/dermenzhi-baltazhi-matrena-savelievna-1939-g-r-s-kolibabovka-leovskogo-rayona> (последнее обращение: 06.01.2025).
3. Дерменжи М., Учитель, писатель, режиссер // *Вести Гагаузии*. Комрат, 2005, 14июня.
4. Из докладной записки начальника УМВД по Алтайскому краю Шахова в Отдел спецпоселений МВД СССР о приеме и расселении выселенцев-дашнаков и из Молдавии. 20 августа 1949 г. // *История сталинского Гулага. Конец 1920-х – первая половина 1950-х годов: Собрание документов в 7 т. Т. 5. Спецпереселенцы в СССР*. Москва: РОССПЭН, 2004, 824 с.
5. Интервью Д. С., 1938 г.р., гагауза, уроженца и жителя г. Чадыр-Лунга. Д. С. согласился на интервью, при условии, что будет сохранена его анонимность. Личный архив автора. Записано: 21.09.2024.
6. Интервью Н.У., 1941 г.р., болгарки, уроженки пос. Тараклия, депортированной с мамой на Алтай в июле 1949 г. Н.У. согласилась на интервью при условии, что будет сохранена ее анонимность. Личный архив автора. Записано: 26.08.2024.
7. Интервью Папукчи Анастасия (баба Тася) Петровна, р. 1938 г. в с. Кайраклий, Тараклийско, Р Молдова // <https://www.facebook.com/100051407512813/videos/757383266569551/?mibextid=P5sS7T>. Записано этнографом Галином Георгиевым (последнее обращение: 30.12.2024).
8. Интервью Пукал Екатерины (в девичестве – Бишир), 1943 г.р., болгарки, уроженки и жительницы г. Тараклия, депортированной в составе семьи Георгия Пукал на Алтай в июле 1949. Личный архив автора. Записано: 23.11.2024.
9. Интервью Славиогло Ивана, 1936 г.р., гагауза, уроженца и жителя с. Бешгиоз. Личный архив автора. Записано: 30.11.2024.
10. Курдогло К. Люди. События. Документы. Кишинев: Tipografia centrală, 2020, 364 с.
11. Курдогло К. Репрессии и массовые депортации жителей с. Баурчи Чадыр-Лунгского района Республики Молдова в 1940–1951 гг. Кишинев: Tipografia centrală, 2009, 608 с.
12. Курдогло К. Репрессии и депортации гагаузов в 1940–1941 гг., 1944–1952 гг.: Книга судеб: Люди. События. Документы. Кишинев: Tipografia centrală, 2016, 744 с.
13. Курдогло К. Репрессии и депортации гагаузов 1940–1941 гг., 1944–1952 гг. Кишинев: Tipografia centrală 2018, 496 с.
14. Накова Анна Георгиевна, 1939 г.р., с. Колибабовка, Леовский район. <https://oralhistory.md/rus/articles/nakova-anna-georgievna-1939-g-r-s-kolibabovka-leovski-rayon>(последнее обращение – 17.01.2025).
15. Национальное Архивное Агентство. Ф.3397, оп. 4, д. 97, д. 98, д. 192, д. 196, д. 197.
16. Пасат В. Трудные страницы истории Молдовы. 1940–1950 гг. Москва: Терра, 1994, 800 с.
17. Приказ МВД СССР № 00564 «О приеме, перевозке, расселении и трудоустройстве выселяемых из Молдавской ССР». 11 июня 1949 г. // *История сталинского Гулага. Конец 1920 х – первая половина 1950-х годов: Собрание документов в 7-ми томах. Т.1. массовые репрессии в СССР*. Москва: РОСППЭН, 2004, 728 с.
18. Указ Президиума Верховного Совета СССР от 26 ноября 1948 года «О применении уголовной ответственности к тем, кто совершает побег с мест обязательного поселения» // *Сборник законодательных и нормативных актов о репрессиях и реабилитации жертв политических репрессий*. Москва, 1993, с. 124.
19. Cartea Memoriei: Catalog al victimelor totalitarismului comunist. Coord. și red.: Postica E. Chișinău: Știința, 2005, 440 p.
20. Cașu I. Dușmanul de clasă. Represiuni politice, violență și rezistență în R(A)SS Moldovenească, 1924–1956. Chișinău: Cartier, 2014, 396 p.
21. Cojocar Gh. Operațiunea „SUD”. Chișinău: Bons Offices, 2010, 484 p.

Приложения:



Фото 1. Семья Георгия Бишир, 1896 г.р. болгарина, уроженца пос. Тараклия, 1942 г.
Из личного архива автора.



Фото 2. Семья Георгия Бишир. Озерский совхоз, Чарышский район, Алтай, 1956 г.
Из личного архива автора.

УДК 82-94

БУДЖАК В ТВОРЧЕСТВЕ ЮЗЕФА ИГНАЦИЯ КРАШЕВСКОГО

Тихомиров Андрей

магистр культурологии

Гродненский государственный музей истории религии

г. Гродно, Республика Беларусь

e-mail: cichy77@gmail.com

orcid id: 0000-0003-4774-8756

Abstract. Budjak in the Works of Józef Ignacy Kraszewski. The article is devoted to the description of the history and geography of Budjak in one of the works by the Polish writer Józef Ignacy Kraszewski, "Memoirs of Odessa, Yedisán, and Budjak" (1846).

Keywords: Budjak, Kraszewski, literature, historiography, historical memory.

Юзеф Игнаций Крашевский (1812-1887) – один из самых известных польских интеллектуалов XIX в. Он был не только плодовитым писателем, поэтом и драматургом, но и историком, этнографом, художественным руководителем театра, редактором и издателем. Малоизвестной страницей его жизни является также его художественное творчество в качестве графика и живописца [3, с. 6-9].

Жизнь Ю. И. Крашевского была связана с различными странами: родился он в Польше, жил на территории Беларуси, Литвы, Украины, Германии, Италии и Швейцарии, а также активно путешествовал по другим странам. Как отмечала Валентина Брио, Крашевский обратил внимание на тему и образ города достаточно рано и «он, несомненно, один из серьёзных урбанистов в европейской литературе XIX века, хотя, как кажется, не слишком известный в этом качестве» [1, с. 52]. Эта исследовательница также отмечает, что Ю. И. Крашевский оставил после себя также несколько автобиографических книг о путешествиях, как правило озаглавленных как «Воспоминания». В данном случае В. Брио относит этот вид текста к отдельному жанровому виду и при этом ссылается на исследование Владимира Василенко «Крашевский в Российской империи (1812-1863-1917)» [1, с. 53]. По мнению Василенко, «данные очерково-дневниковые книги по жанровой природе во многом автобиографичны, однако столь ощутимый в них личностный момент, проявляющийся в неподдельной симпатии к посещенным местам и непосредственно пережитым там впечатлениям, индивидуально-субъективной оценке приключившегося и пр., все же подчинен краеведческой ориентации, документалистике и даже наукообразию. Именно стремление как можно подробнее, глубже и полнее запечатлеть увиденное и прочувствованное, сохранить для будущих поколений на глазах изменяющийся, бесповоротно исчезающий под жерновами времени облик своей поры составляет основной их предмет» [2, с. 224]. По мнению В. Брио, в этом свете в цикле «Воспоминаний» Ю. И. Крашевского «наряду с субъективно-личной оценкой в них обнаруживается несомненная познавательная ценность» [1, с. 53].

Опираясь на данные суждения, со своей стороны хотелось бы отметить то, что кроме несомненной литературной ценности «Воспоминания» Ю. И. Крашевского существенны также как источник для историографических исследований, а также, что немаловажно, как источник для изучения исторической памяти в XIX в. Представления о прошлом в этот период постепенно обретают рамки научности, выверенного и подтвержденного знания, выходят за рамки литературной обработки легенд, мифов и сказаний. Ю. И. Крашевский в своём творчестве активно использовал исторические сюжеты и «Воспоминания» не стали исключением.

Ю. И. Крашевский оставил после себя несколько произведений с названием «Воспоминания». Среди них — «Воспоминания Одессы, Едиссана и Буджака», которые

вышли в Вильно в трёх томах в издательстве Т. Глюксберга и были отпечатаны в типографии Белорусского учебного округа. В третьем томе опубликованы подробные описания заключительной части путешествия, охватывавшего период с 22 июня по 11 сентября 1843 г. По мнению В. Василенко, «пестрая смесь впечатлений от увиденного и сопутствующих комментариев автора здесь целиком и полностью подчинена алгоритму (топосу) пути» [2, с. 246]. При этом, немного забегая вперед, нужно понимать, что кроме пути, как основного смыслообразующего элемента, во многих фрагментах произведения существенным компонентом выступает прошлое и его осмысление.

На русский язык это произведение Крашевского было впервые переведено только в 2019 г., и то лишь частично — в основном фрагменты, касающиеся описания Одессы [4].

Буджак как географическое и историческое пространство появился в записи от 1 августа 1843 г. Крашевский значительную часть повествования про регион и свои впечатления посвящает в первую очередь прошлому: «Название, позже данное этой провинции – Буджак, – является интересным вопросом. Название это татарское, обозначало нижнюю часть Бессарабии, между Днестром и Прутом. Обычно считается, что оно происходит от имени сына Нагая, вождя кипчакских орд. У византийцев называется он Тцакас, Джак. В 1294 г., когда Туктай завладел землями своего отца, он вошёл в Болгарию и занял эту страну. Вероятнее всего тогда татары осели в части южной Бессарабии и приобрели название от имени хана?» [5, с. 107-108] (здесь и далее перевод с польского мой).

Ногайцы (или ногаи) также выступают у Крашевского основной этнической группой в Буджаке. Он обращается не только к историческим источникам, но и филологическим изысканиям и приводит различные мнения о происхождении топонима: «Ногайская Орда, которая откололась от великой Орды около 1261 года является единым пространством, частью которого является буджакская [орда]. Согласно некоторым источникам, в 1560 г. 30 000 ногайских семей заняли заднестровские земли и ушли из подчинения крымским ханам. Однако предание византийцев говорит о том, что они были здесь гораздо раньше. Происхождение названия Буджака от вождя Джака правильно критикует и отвергает П. Надеждин. Слово *Буджак*, известное в турецко-татарском диалекте, обозначает *рог*, *угол*, *уголь*. Название этого углового фрагмента земли происходит вероятно всего от этого. От угловых татар это название распространилось дальше. Эти татары, мусульманское казачество, имели здесь своих ханов, которым Порта дала титул беев. Один из них, хан Темир Мурза вынудил Порту уступить для него Аккерман и титул паши. С этого времени, скорее всего, буджакские татары стали называться белгородскими» [5, с. 108-109].

Далее Крашевский упоминает населённый пункт Кышла (или Кишели), отмечая при этом его историческое значение: «Зимним кочевьем местных ханов, учитывая значение названия этого места, была Хан-Кышла, расположенная недалеко от нашей дороги, где до сих пор находятся руины двух фонтанов и предание о бывшем большом городе и дворце паши. О Кишели как столице, в которой тогда проживал султан-управитель Бессарабии, сын султана с титулом сераскира, упоминает барон де Тотт: «исключая наряд султана и мурз, который, не будучи богатым сохраняет определённую аккуратность и изящество, все вещи у татар показывают, что они служат самым простым потребностям. Зеркал и даже стекла не видно, лишь в комнате султана. У других же окна зимой закрывают бумагой вместо стекла». В другом месте пишет Тотт о том, что 7 января 1769 г. (?) из Кишели бессарабские полки под руководством сераскира-султана вышли для того, чтобы соединиться с Крым-Гиреем, который вышел из Каушан» [5, с. 109-110]. Если в вопросе о корнях названия Крашевский ссылается скорее всего на Николая Ивановича Надеждина (1804-1856), автора очерка «Прогулки по Бессарабии» (в тексте вероятно, ошибочно указанном как «П. Надеждин»), то уже основным источником знаний о прошлом для Крашевского выступают произведения инженера и писателя Франсуа Тотта (1733-1797), непосредственно принимавший участие в целом ряде исторических событий и служивший консулом Франции в Крымском ханстве.

Третьим источником знаний о Буджаке для Крашевского были произведения французского военного инженера и картографа Гийома Левассёра де Боплана (ок. 1595-1673), находившегося на службе в Речи Посполитой в 30-40-е гг. XVII в.: «Равнина между Белгородом и Килией, длинной до 12, широтой от 5 до 6 миль служит местом жительства для татар, которые не хотят признавать над собой власти ни крымского хана, ни турецкого султана. У них есть от 80 до 90 поселений, постоянно ездят по степи, грабят; берут в рабство христиан и продают их на галеры. Кормятся как хищный зверь, только грабежом, врываясь в Украину и Подолию, но ненадолго, так как их шайки составляют более 4 000 или 5 000 человек, тянуться всё дальше и дальше. Их поселения можно перевозить, они состоят из домов, поставленных на двух колёсах, как наши пастушеские. Когда они используют пастбища в одном месте, то отправляются дальше». Боплан считал, что буджакские ногаи более отважные, чем крымские» [5, s. 110-111].

После обширной цитаты из произведения Боплана о географическом положении региона, Крашевский вернулся к описанию событий уже относительно недавнего прошлого (начала XIX в.) и судьбе ногайцев: «В 1806 г., когда началась война с Турцией, правительство через посланников ногаев из Крыма и так называемого молочанского ногайского округа и бригадира Катарзи, принудил буджакскую Орду к выселению из Бессарабии и сдаче России. В связи с этим был составлен цитируемый выше список земель, в которых они кочевали и племён, к которым принадлежали. Из него известно, что ногаи делились на три Орды: едисанскую – главную (Едисан, – по-ногайски Джеты-сан – 70 000), вторую джамбуйлукскую (от реки Эмбы, где они ещё в XVI в. кочевали, по-калмыцки называемой Джем), из которой Орды происходит старое польское выражение *dżambułować*, опустошать, уничтожать, и третья, едичкульская (от крепости Еди-Куле). Эти три орды (кроме буджакской), едисанская, иногда неправильно называемая белгородской, а по-настоящему называемая Узу, от названия Днепра и Очакова, занимали страну, позднее называемую очаковской, то есть: между Днестром, Бугом, Кодымой и Ягорлыком. Едичкульская жила между Днестром и Перекопским рвом, Джамбуйлукская – между так называемой перекопской линией и гористой частью Крыма. Остатки больших киргизских орд сидели частью в Крыму, в перекопской степи, большая часть же кочевала на Кубани, называясь Кубанской Ордой (в современной земле черноморских казаков). Буджакские татары разделялись на кочевья, а кочевья на четыре области. Первая область Эт-Шань, лежавшая в урочищах, балках и речках Хаджи-Гире (Овидиополь), Акалы-Дере, Сарата; Челеби-бея («духовное лицо»), Кундук и Чинда, деревень в ней 61. Вторая область Орак-оглу («дети Орака») имела 30 деревень, в урочищах и балках: Эскимус, Кобыльник и Чака. Третья Орумбек-оглу («дети Орум-бека») [насчитывала] 76 деревень в урочищах Салча, Ялпухан (где сейчас болгарская колония Болград над озером Ялпухан), Буюк-Ялпу (малое Ялпу) и Улупка. Четвёртая измайловская, делилась на два рода или поколения, т.е. киргизский и джамбуйлукский, деревень в первом 6, во втором 26, находящихся на балках, выходящих от Дуная. Коджа-Куйлин, Каплубуда и Лашык («каменный»), всех кочевий 208, а в них всего мужского населения 2 342, 2 568, семей 1 198, всего населения 6 404. Незаторонутые деревни только под Измаилом не были сюда включены» [5, s. 111-113].

Выселение ногайцев у Крашевского описано следующим образом: «Буджакские татары вышли на Молочную и основали там 33 новых деревень в 1808 г. Спокойно оставаясь в Крыму до 1812 г., после заключения Бухарестского трактата, согласно статье которого было разрешено тем, кто желал убраться отсюда в Турцию, по наущению некоего трёхбунчужного паши, который удерживался в качестве пленного в Николаевке; убрались буджаки в Турцию» [5, s. 113]. Трёхбунчужный паша, упоминаемый автором — это иначе мушир, титул пашей в Османской империи, обычно соответствующий званию маршала в европейских армиях.

Далее Крашевский достаточно подробно описывал Очаковскую (или Едисанскую) орду. Здесь в центре внимания прежде всего сам регион, в котором находится Одесса. Этот город занимал значительное место в этих «Воспоминаниях».

Исторический экскурс Крашевский завершил следующим образом: «Такова история этой степи, для Польши страшной, со своим, хоть небольшим, но хищным населением» [5, s. 114].

Возвращаясь к описанию самого путешествия по Буджаку, автор делился своими красочными впечатлениями, полными аллегорий и отсылок к произведениям своих предшественников: «Двадцать семь вёрст мы ехали по голой степи, ровной, какой я никогда не видел, голой, мало возделанной и гладкой, как стол. Ничего не видно было, кроме курганов – могил, рассыпанных тут и там. Вокруг, в этой бескрайней равнине не видно далее версты и просто можно поверить, что зоркий глаз татарина, по рассказу барона де Тотта, мог заметить показавшегося на ней татарина: сначала появлялась голова, затем постепенно половина тела, а затем и весь в меру того, как он приближался» [5, s. 114-115].

Этимология слова «курган» в этом месте снова позволила на обширное, уже филологическое отступление и Крашевский решил поделиться своими рассуждениями об этом: «Мы разговаривали о происхождении слова *курган*, предполагая, что оно славянское. Один из нас утверждал, что оно происходит от *горка*, *górká*, другой же считал, что оно происходит от слова *круглый*; позднее я нашёл у Клапрота, что на Кавказе в языке черкесов, любое возвышение называется *Kurch* v. *Kurk*, что однозначно связано с названием курганов. То, что это название восточного происхождения вне всякого сомнения. Клапрот в словаре турецких диалектов Кавказа [указывает на то, что] холм (*colline*) у кызылбашей называется курганом. Этот же элемент есть в черкесском *Kurk*, и наша *górká* с этим также связана. Многие из наших славянских выражений имеют происхождение из диалектов Кавказа» [5, s. 115-116]. В этом фрагменте Крашевский упоминает словарь немецкого ориенталиста Юлиуса Генриха Клапрота (1783-1835). Учитывая уровень представлений о филологии (особенно о языках тюркских народов) в тот период, стоит отметить широкие познания Крашевского в этом сложном вопросе.

В завершении своего рассказа о Буджаке, автор вернулся к описанию пути и природы: «Странный вид этой степи, единственными памятниками и украшениями, и единственными направлениями пути служат немые курганы – свидетельства татарских кочевий, сегодня новой, заселённой и возделываемой страны. Это настоящая степь, потому что ничего, кроме гладкого пространства здесь нет, кроме проложенного чёрного пути, высохшей травы, могил и неба над собой не видно. Над нами летают редкие птицы, сверчки, кузнечики. Когда дорога сухая, она отличная, а если раз присядешь на неё, то можно выспаться всем, включая кучера, который только подгоняет лошадей. Управлять ими нет никакой надобности, он обыкновенно дремлет ничего не делая. Мы редко встречали по дороге людей, везущих в Белогород дерево из лесной Бессарабии, шерсть, соль, кожи и др. Смеркалось уже, и луна уже за нами выходила на чистое небо. Степь была так освящена, что казалась странной, а взгляд бегал по ней беспокойно, не имея возможности остановиться на чём-то одном. По такой однообразной дороге, по пустой и мало возделанной степи, довольно поздно мы доехали до почтовой станции Лотосы. Это название балки или яра, в котором находится станция, от него и происходит название. Здесь мы узнали, что до Каушан, находящихся на нашей дороге (когда-то там находилась резиденция ханов, а сейчас там живёт г-н Олофсон, изобретатель каменных чанов для вина) не было смысла ехать и что-то там смотреть. Почтовый писарь, как уже оказалось позже, имея собственный интерес посоветовал нам проехать вдоль Днестра. Оставляя в стороне Каушаны, в Бендер. Он рассказывал, что единственными остатками ханских строений в Каушанах являются руины бани, из которой сделано кузницу. Он так хорошо умел использовать нашу леность, что обещание миновать 12 вёрст пути, из которых шесть ведёт через неприятную гору, уговорил нас отправиться непосредственно в Бендер, ради экономии времени. Тогда там попивая чай с г-ном Писателем, разговаривая о молдаванах, о

стране, обычаях и т.д., мы решили отправиться сразу в Бендер, минуя Каушаны. Лотосы находятся на расстоянии лишь двух вёрст от Днестра. Результатом такого соседства было огромное число комаров, которые прибыли из тамошних плавней кормиться нашей кровью и спокойствием! Ночлег был совсем неудобным в их жужжащем обществе, но после утомительного путешествия, сон склеил наши веки» [5, s. 116-118]. Как следует из текста, путешественники стремились увидеть собственными глазами достопримечательности Каушан, о которых читали в произведениях XVIII в., но утомлённые однообразием пути и поддавшись на уговоры почтового служащего отказались от своего намерения. Личные впечатления, окрашенные подробностями о насекомых, степи и остатках прошлого, ушли при описании Буджака у Крашевского на второй план.

Буджак у Крашевского показан прежде всего, как исторический регион, прошлое которого наполнено военными походами, угрозами со стороны ногайцев (как представителей турецкого культурного пространства), укрощённый просвещённой абсолютистской монархией и ставшим одним из пограничных империи. В современном прочтении «Воспоминания Одессы, Едиссана и Буджака» выступают не только как литературное произведение, но и как историографический источник.

Библиография:

1. Брио, В. Поэзия и поэтика города: Wilno - ווילנע – Vilnius. – Москва: Новое литературное обозрение, 2008. – 264 с.
2. Василенко, В. Крашевский в Российской империи (1812-1863-1917). – Poznań: Wydawnictwo UAM, 2002. – 401, [1] s.
3. Денисевич, А. Н., Денисевич, А. А. Ю. И. Крашевский. Этнография. Графика. Живопись. – Брест: ОАО «Брестская типография», 2012. – 180 с.
4. Юзеф Крашевский. «Воспоминания об Одессе» [25.06.2019], <https://biblioteka-franko.od.ua/stati/moya-odessa/yuzef-krashevskiy-vozpominaniya-ob-odesse.html> (дата обращения – 06.02.2025).
5. Kraszewski, J. I. Wspomnienia Odessy, Jedyssanu i Budzaku: dziennik przejażdżki w roku 1843 od 22 czerwca do 11 września. – Tom 3. – Wilno: Nakład i druk T. Glücksberga, 1846. – 283 s.

УДК 93/94

ВЫБОРЫ 1930 ГОДА В СЕЛЕ АВДАРМА В РУМЫНИИ И УНИЧТОЖЕНИЕ МЕСТНОЙ ЭЛИТЫ В КОММУНИСТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД

Olga Trandafilova

Doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
Muzeograf, Muzeul de istorie a satului Avdarma
e-mail: olgastrandafilova92@gmail.com
orcid id: 0009-0004-8891-1155

Annotation. In this article we consider in more detail the issues and problems of organizing the process of elections of the mayor and village councilors using the example of the village of Avdarma, the commune of Kirsovo, the county of Tighina in Romania, which were held on February 18, 1930. We consider the tragic pages of the fates of some elected mayors and Councilors after the entry of Soviet power into the territory of Bessarabia in 1940-1941 and after 1944.

Key words: elections, communal council, Prefecture, mayor, Kingdom of Romania, Soviet power.

В истории межвоенной Румынии наиболее важные выборы состоялись в 1926, 1930 и 1936-1937 годах.

1930 год в Королевстве Румынии стал важным и уникальным, поскольку это были первые выборы, на которых женщины в Великой Румынии получили право голоса. В свою очередь, право участия в голосовании сопровождалось рядом условий [3]. Женщины, которым разрешалось голосовать, состояли из нескольких категорий: выпускники среднего, обычного или профессионального образования, видные деятели округа или коммуны, женщины, удостоенные наград во время Первой Мировой войны, вдовы ветеранов, те, кто руководил культурными, благотворительными организациями на момент вступления закона в силу. Однако, из 15 000 женщин, которые имели право голоса, только 3 000 (менее 0,1% от общего числа женщин) воспользовались своим избирательным правом [4].

На основании Постановления № 60 от 10 января 1930 года в южной части Бессарабии в уезде Тигина должны были состояться выборы Примаров, Помощников Примаров и Сельских Советников.

Выборы в селе Авдарма, входящего в состав коммуны Кирсово, назначены были на 18 февраля 1930 года для избрания Примара, Помощника Примара и 12-ти Советников [4, с.8]. Местом для проведения выборов была определена местная начальная школа для мальчиков в селе Авдарма. Бюллетени для голосования на выборах были подготовлены разных цветов: один цвет для членов Совета и по одному для Примара и Помощника Примара. Время голосования было установлено: с 8 часов утра и до 17:00 вечера, с двухчасовым перерывом на обед. Из этого же документа мы узнаем, что правом голоса обладали все избиратели, мужчины и женщины, зарегистрированные в новых избирательных списках, составленных в соответствии с новым законом, и эти списки оставались окончательными [4, с.8]. В день выборов никому не разрешалось входить на территорию избирательного участка с оружием, проводить агитацию с помощью криков или собираться группами. В этот день на всей территории села были закрыты все магазины, торгующие алкоголем. Любые нарушения во время голосования, которые в свою очередь приводили к фальсификации голосов и нарушали тайну голосования, карались Законом о выборах в законодательные органы. Данный документ также гласит, что в случае, если ни один из кандидатов, предложенных на избрание примара или помощника примара, не наберет абсолютного большинства голосов, выборы будут повторены в тот же день на следующей неделе [4, с.8].

После Постановления префектуры уезда Тигина, господину Претору пласы Чадыр-Лунга, пришло письмо о создании в селе Авдарма временной комиссии. Председателем комиссии был выбран Карамит Владимир. Для управления сельскими интересами в качестве помощника председателя в данном селе были выбраны: Маринов Николай и Касым Семен. Функции временной комиссии действовали до избрания и создания нового состава Сельского совета [7, с.3]. Временная комиссия должна была вступить в должность 1 января 1930 года. Но предварительно, члены комиссии должны были принести Присягу. После всех проведенных предвыборных официальных подготовок, копия Присяги вместе с протоколом вступления в должность временной комиссии направлялись в префектуру. Записи из протокола заседания от 4 января 1930 года : «Мы, Гривей Михаил, Претор округа Чадыр-Лунга, уезда Тигина, в связи с распоряжением префектуры уезда Тигина N 36449 / 929 <...> сегодня вышеуказанного числа мы прибыли в села Авдарма, коммуна Кирсово, где создали временную комиссию после присяги, как было поручено, предусмотренной ст. 85 закона об организации местного управления в данной местности» [7, с.4]. Внизу данный документ заверен подписями Председателя комиссии, помощников и Претора. Эти подписи подтверждают подлинность данного официального документа.

После того как была создана временная комиссия в селе Авдарма, Председателю временной комиссии Карамит Владимиру пришло письмо от Префектуры округа Тигина. Председателю временной комиссии было поручено в трех экземплярах вывесить Постановление N 60 о созыве избирателей данного села для выборов в сельский совет [7, с.7]. В информационном письме для вывески также указывалось дата, место и время проведения

выборов. Данные документы по приказу Префекта, предлагалось вывесить в видных местах, а именно: Примэрия, церковь и школа.

В качестве кандидатов в Примары были выдвинуты следующие личности: Дмитрий Мутаф и Карамит Владимир. Выдвинутую кандидатуру Мутаф Дмитрия подтверждает, официальное письмо от избирателей села Авдарма, адресованное судье округа Комрат: «Нижеподписавшиеся избиратели села Авдарма, комунны Кирсова, уезда Тигина, выдвигаем кандидатуру в Примары на выборы, назначенные на 18 февраля 1930 года Мутаф Дмитрия [7, с.18].

Делегируем Матфея Попаз для предоставления данного официального письма.

С уважением: Николай Кристов, Попаз Харламий, Диомид Гаргалык, Федор Казмалы, Дмитрий Добрев, Касым Иван, Федор Кырма, Иван Иварлак, Дмитрий Касым, Грек Георгий, Матфей Попаз, Иван Казмалы».

Далее протокол заседания № 113 от 3 февраля 1930 года по рассмотрению кандидата в примары от села Авдарма – Мутаф Дмитрия, заверено подписью и печатью нотариуса [7, с.19].

Помощником примара была выдвинута кандидатура Игната Язаджи: «Нижеподписавшиеся избиратели села Авдарма, комунны Кирсова, Тигинского уезда, выдвигаем кандидатуру в качестве помощника примара на выборы, назначенные на 18 февраля 1930 года Игната Язаджи [7, с.22].

Делегируем Матфея Попаз для предоставления данного официального письма.

С уважением: Николай Кристов, Попаз Харламий, Диомид Гаргалык, Федор Казмалы, Дмитрий Добрев, Касым Иван, Федор Кырма, Иван Иварлак, Дмитрий Касым, Грек Георгий, Матфей Попаз, Иван Казмалы».

В качестве советников, в документе прописаны следующие имена: «...выдвигаем от села следующие кандидатуры на пост сельских советников на выборы, назначенные на 18 февраля 1930 года: Михаил Гуна, Дмитрий Динжос, Афанасий Чомак, Иван Саранди, Харламий Маринов, Петр Чавдарь, Федор Гаргалык, Дмитрий Попаз, Александр Казмалы, Гаврил Дранжи, Дмитрий Гюмюшлю, Даниил Кристов». К протоколам заседаний, также прикреплены заявления официальных кандидатур на выборы, назначенные на 18 февраля 1930 года. Дмитрий Мутаф, Игнат Язаджи и 12 советников – это были независимые кандидатуры на выборы. Принадлежность их какой-либо партии не подтверждена [7, с.26].

От имени Национал-Царанистской партии была выдвинута кандидатура Владимира Карамит. В качестве помощника Примара от Национал-Царанистской партии была выдвинута кандидатура Василия Маринов [7, с.50]. От этой же партии были выдвинуты 12 предварительных кандидатов на пост сельских советников, а именно: Семен Касым, Архип Кирович, Степан Таукчи, Петр Кристов, Харламий Гуна, Константин Язаджи, Дмитрий Кристов, Константин Язаджи, Николай Чакуста, Штефан Кырма, Василий Попаз, Михаил Саранди [7, с.32]. Принадлежность их к этой партии подтверждено личными заявлениями:

«Заявление

Нижеподписавшийся Архип Кирович из села Авдарма, уезда Тигина, заявляю, что согласен баллотироваться в Советники по списку Национально-крестьянской партии на сельских выборах в селе Авдарма, которые состоятся 18 февраля 1930 года» [7, с.43].

Протоколы заседаний и официальные обращения, адресованные судье окружного центра Комрат, также, как и у независимых кандидатов, официально заверены и подтверждены подписью Государственного нотариуса.

Выборы состоялись 18 февраля 1930 года. Перед самыми выборами, 17 февраля 1930 года, Претором пласы Чадыр-Лунга было зарегистрировано 2 заявления, предварительных кандидатов в состав Сельских советников от Национал-Царанистской партии. Эти заявления Кирович Архипа и Константина Саранди. Они отказывались баллотироваться от имени Национал-Царанистской партии и хотели быть зарегистрированы как независимые кандидаты. Записи из заявления Кирович Архипа: «Я нижеподписавшийся Кирович Архип,

добровольно зарегистрированный в списке от Национал – Царанистской партии в состав сельских советников на выборы, датированный 18 февраля. По своему собственному желанию хочу выйти из списка этой партии и быть все время независимым...» [7 с.62]. На заявлении стоит подпись свидетелей, заверенная печатью. Голосование началось 8 часов утра, избирательный участок был закрыт в 15:30, с перерывом на 1 час. Всего было зарегистрировано 632 избирателя: аннулировано 59 голосов. Подготовлено было шесть листов для голосования: два для Примаров, два для Помощников примара, два для Сельских советников. По завершении голосования, выборы признали состоявшимися. Примаром был выбран – Карамит Владимир, Помощником примара – Василий Маринов и 12 советников: Михаил Гуна, Федор Гаргалык, Дмитрий Динжос, Дмитрий Попаз, Афанасий Чомак, Александр Казмалы, Семен Касым, Архип Кирович, Штефан Таукчи, Петр Кристов, Харламбий Гуна, Константин Язаджи [7 с.59].

Официально новый выбранный состав власти в селе Авдарма приступил 7 мая к своим обязанностям. В здании примарии села Авдарма прошло заседание во главе Претора пласы Чадыр-Лунга, в котором утвердили новый состав примарии [7, с.66]. С 1930 года по 1940 год еще несколько раз менялся примарский состав и состав сельских советников, которые пытались благоустроить в лучшую сторону жизнь сельчан и самого села. Но все кардинально сменилось после последовавшей ноты Румынскому послу в Москве относительно передачи Бессарабии и Северной Буковины Советскому Союзу [2]. 28 июня 1940 года на территорию Бессарабии были введены части Красной армии, после чего в Москве 2 августа была образована Молдавская ССР. С приходом Советской власти начались массовые аресты и расстрелы тех, кто сотрудничал с румынскими властями.

Эта была первая волна политических репрессий в Молдавской ССР, которая началась в ночь с 12 на 13 июня 1941 года. Данная волна политических репрессий в первую очередь коснулась тех, кто при Королевстве Румынии были в должности Примара, Заместителя примара и всех тех, кого Советская власть посчитала врагами своего государства.

Так, например Мутаф Дмитрий, который баллотировался на пост примара в 1930 году был арестован в 1941 году и приговорен к 10 годам лагерей в городе Ивдель, Уральский регион России. Его обвинили в том, что он был руководителем «буржуазной партии либералов в селе Авдарма и за активную деятельность его выбрали на должность примара с 1933 по 1935 год. Будучи примаром села, активно проводил в жизнь законы Румынского буржуазного правительства» [5, с.23]. Так же обвинялся в том, что был кулаком и использовал наемную рабочую силу. Спустя всего 6 месяцев после ареста, он умер в декабре 1941 года в лагере города Ивдель. Все члены семьи Мутаф Дмитрия были репрессированы и сосланы в Северный Казахстан на вечное поселение без права возвращения в родные края. В 1942 году в отношении Мутаф Дмитрия было прекращено уголовное преследование из-за смерти [5, с.16]. Позже, в 1956 году, его семья была реабилитирована, и с них были сняты все обвинения [5, с.18]. Все члены семьи Мутаф не вернулись в Бессарабию, остались жить в Казахстане.

Плачевная участь ожидала и его односельчанина и коллегу, кандидата на пост Помощника примара в 1930 году, Язаджи Игната. В 1941 году он был арестован, «как член контрреволюционной партии «царанистов» и «фронт национального возмездия» с 1927 по 1938 год. За активное участие в этой партии был избран Примаром села Авдарма в 1938 году и был в этой должности по июнь 1940 года. Держал кулацкое хозяйство, в котором эксплуатировал наемную рабочую силу и имел одного постоянного и до четырех человек сезонных рабочих. Также обвинялся, что при уходе Румынских властей из Бессарабии способствовал последним грабить крестьян», [6, с.61] и на основании вышеизложенного прокурор Свердловской области приговорил его к расстрелу. Затем по Постановлению Особого Совещания при НКВД СССР от 4 марта 1942 года Язаджи Игнат был сослан на поселение в Красноярский край сроком на 5 лет. Спустя 25 лет, в 1966 году он письменно обратился в Верховный Совет Молдавской ССР, о реабилитации, но его дело было

отклонено [6, с.20]. Он не вернулся в свои родные края. Согласно Постановлению Президиума Верховного Совета СССР от 16 января 1989 года Игнат Язаджи вместе с другими репрессированными были реабилитированы [6, с.65]. Старшая дочь Игната Язаджи переехала с мужем в Румынию, у них было трое детей: Гюмюшлю Лидия Даниловна, Гюмюшлю Радуга Данилович, Гюмюшлю Илья Данилович. Игнат Язаджи вместе с женой Язаджи (Крестова) Ольга Петровна посещали детей и внуков в Румынии, о чем свидетельствуют фотографии на стендах Музея истории села Авдарма.

Интересные факты: этих мужчин обвиняли в том, что они состояли в Национал-Царанистской партии с 1927 года по 1938 год, но записи из документов, подготовленных для проведения выборов в 1930 году, опровергают данное обвинение. В списках кандидатов Игната Язаджи и Мутаф Дмитрия не была указана их партийная принадлежность. Это доказывает ложное и необоснованное обвинение руководителей НКВД в отношении простых людей.

Кирович Архип, выбранный в состав Сельского Совета в 1930 году, был избран на пост примара в 1941 году [1, с.252]. В его обязанности входила организация сотрудничества и взаимодействия людей в административных вопросах, касающихся только жизни села. Его грамотное управление на посту примара, доказывают сохраненные документы в Национальном Архиве Республики Молдова и документы выставленные на витринах Музея истории села Авдарма. На имя Примара села Авдарма 18 августа 1942 года поступило два запроса от директора женской гимназии города Кишинев с просьбой подтвердить этническое происхождение сестер Татьяны и Евдокии Гюмюшлю. А 29 августа запрос на подтверждение этнического происхождения родителей этих девочек. Сестры прекрасно владели румынским языком и хорошо учились, а в женскую гимназию без румынского происхождения не принимали. Евдокия и Татьяна решили: «Мы граждане Королевства Румынии, значит мы, в первую очередь, политические румыны, а затем и этнические гагаузы». Таким образом, ректор получил подтверждение примара на оба запроса, и девочки – политические румынки – продолжили учебу [1, с.252].

25 апреля 1942 было заседание по рассмотрению запросов жителей села Авдарма: Дерели Мины и Кырма Николая, которые обратились Примару – Кирович Архипу, чтобы он выдал им свидетельства о рождении, где будет указана их этническая принадлежность «румын» [8, с.3]. На данном заседании эти запросы были одобрены, и направлены на дальнейшее решение. Это одни из примеров, демонстрирующие грамотное управление Архипа Кировича – Примара села. Несмотря на его компетентность, он также оказался в списке врагов большевиков, а его жена также была репрессирована и сослана из Бессарабии в ночь с 6 на 7 июля 1949 года вместе с дочерью, зятем и внуками в Курганскую область, Каргопольского района, деревню Журавлиное [1, с.255].

Красная Армия вошла в село Авдарма 23 августа 1944 года, бывший Примар Кирович Архип, как и все жители, продолжил трудиться и платить налоги новым властям. В конце декабря 1944 года он был арестован НКВД и расстрелян. А жена и остальные члены его семьи были реабилитированы и вернулись в Бессарабию только в конце 1957 года [1, с.252].

Динжос Дмитрий также оказался в списках большевиков, подлежащих депортации в отдаленные районы крайнего севера СССР. Но в 1949 году, когда солдаты НКВД ворвались во двор Динжос Дмитрия для ареста, его дома не оказалось. Динжос Надежда с большой группой авдарминцев была в числе последних сосланных, входивших в списки 15-процентного плана. Надежда Федоровна, его жена, в день ареста была дома одна, остальные члены семьи работали в поле. Кто-то из односельчан увидев солдат в их доме, на лошади поскакал и предупредил Дмитрия, что за ним пришли. Динжос Дмитрий вместе с сыном и невесткой скрывался долгое время у своих знакомых в Одесской области Украины. В 1956 году вернулась и сама Надежда Федоровна, но в селе жить им запретили, и они прожили несколько лет в поселке Бассарабьяска на юге Бессарабии [1, с.249].

К большому сожалению, из-за отсутствия точных данных и недостаточной информации невозможно проследить судьбы всех членов Коммунального совета. Что стало с ними в период с 1941-1944 год, когда власть вновь перешла Королевству Румынии и как изменилась их дальнейшая судьба со сменой властью в 1944 году, когда вновь на территорию Бессарабии вступила Советская власть. Но на примере описанных в этой работе судеб, всех членов Коммунального совета разных созывов Румынского периода при большевиках ждала горькая участь.

На примере выборов 1930 года можно увидеть первые зачатки демократии, которая охватывала все слои населения. В статье описан процесс выборов в Коммунальный совет при Королевстве Румынии в 1930 году и описана судьба некоторых членов коммунального совета с приходом Советской власти. Коммунистическая пропаганда, которая только и делала, что отражала крайне политизированную и фальсифицированную историографию режима, сумела посеять бесчисленную неправду, от которой можно частично избавиться, но довольно трудно полностью уничтожить. Сохраненные документы в Национальных Архивах и в семейных коллекциях помогают исследователям более объективно изучать эти процессы и доводить результаты до общественности.

Библиография:

- 1.Игнат Казмалы, Авдарма 450 лет истории 1563-2013: Прошлое. Настоящее. Будущее. Кишинев: Б. и., 2015. 464 с.
- 2.Ziarul de gardă, 28 iunie 1940 – Ziua ocupației sovietice: 81 de ani de la anexarea Basarabiei și nordul Bucovinei, 21.06.2021// <https://www.zdg.md/stiri/stiri-sociale/28-iunie-1940-ziua-ocupatiei-sovietice-81-de-ani-de-la-anexarea-basarabiei-si-nordul-bucovinei> //(дата последнего обращения - 18.08.2024)
- 3.Ziarul Românul, N 7 16 februarie 1930, p.1 // https://documente.bcucloj.ro/web/bibdigit/periodice/romanul/1930/BCUCLUJ_FP_P2581_1930_01_5_0007.pdf (дата последнего обращения - 15.08.2024).
- 4.Camelia Popescu, Lupta pentru dreptul de vot feminin în România interbelică, Revista Historia// <https://historia.ro/sectiune/general/lupta-pentru-dreptul-de-vot-feminin-in-romania-584120.html> (дата последнего обращения - 01.08.2024).
- 5.Музей истории села Авдарма//Копия Уголовного дела Мутаф Дмитрия, Обвинительное заключение, с.23.
- 6.Музей истории села Авдарма//Копия Уголовного дела Язаджи Игната, Обвинительное заключение, с.61.
- 7.НАРМ, фонд 112, дело 78, с.62
- 8.НАРМ, фонд 112, инвентарный N.1, фонд 3, дело 2738.

УДК 394.93.005.745 (477.7)

**КОНГРЕСС БЕССАРАБСКИХ БОЛГАР В 1929 ГОДУ И ЕГО ЛИДЕР,
ПРАВООЗАЩИТНИК ФЁДОР (ТОДОР) ТРИФОНОВИЧ УЗУН****Кальчев Борис**

Депутат Болградского районного совета

Одесская область

e-mail: vestnik_kp@ukr.net

orcid id: 0000-0003-0083-4550

Abstract. The article is dedicated to Todor Uzun and other human rights activists who organized and held the Congress of Bulgarians of Bessarabia in December 1929 in the village of Novaya Ivanovka

Key words: congress, Bessarabian Bulgarians, national minorities, human rights activists, biography.

Конгресс болгар Бессарабии, состоявшийся в 1929 году, остается малоизвестной страницей истории нашего края во время пребывания в составе румынского королевства.

В исторической науке, как недавнего прошлого, так и современных дней этому событию почти не уделялось внимания; отсутствуют исследования конкретно по этой теме. Возможно, это вызвано тем, что затруднён доступ к архивным документам. Необходимо заметить, что публикации, посвященные положению нацменьшинств в королевской Румынии, принадлежат главным образом перу румынских хроникёров, публицистов, общественно-политических деятелей периода 1920 - 1930-х годов. Данные материалы не лишены политической ангажированности.

Местные краеведы зачастую игнорировали этот форум, чуть ли не вычеркивая его из истории региона. В связи с этим несколько поколений этнических болгар, проживающих в Буджаке, включая представителей интеллигенции, имеют смутное представление о нём, не говоря уже о содержании его решений, принятых в ту непростую эпоху.

Для реальной оценки ситуации представляется целесообразным кратко изложить обстановку в нижнем Придунавье в первой трети XX века.

Довольно острым было противостояние титульной нации и этнонациональных меньшинств в Румынии, в состав которой после 1918 года вошло несколько территорий, преимущественно населенных представителями других народов. Настоящая статья посвящена положению болгар в интервале между двумя мировыми войнами в контексте политики румынского правительства.

Конгресс начал свою работу 29 декабря 1929 года в селе Ивановка Болгарская Аккерманского уезда (ныне Новая Ивановка, Арцзиского района). Дата выбрана не случайно: именно в этот день отмечалась 110-я годовщина издания Указа Правительствующего сената России «Об устройстве задунайских переселенцев на правах иностранных колонистов». В работе форума приняли участие 600 делегатов, почти 300 из которых представители 17 крупных болгарских сёл Бессарабии (в основном учителя).

Как известно, проблемой почти всех обществ любой диаспоры является ассимиляция. Этот разрушительный для меньшинств процесс имел в королевской Румынии ту особенность, что средствами агрессивной, иногда и запретительной языковой и культурной политики пытались насильственно румынизировать проживающие «некоренные» (по мнению властей), народы на присоединенной территории Бессарабии. Вряд ли представитель не титульного этноса чувствовал себя уютно, где, повсеместно на всём Пруто-Днестровском междуречье в 1930-х годах в общественных местах были вывешены заметные таблички с распоряжениями:

«*Vorbiți numai românește!*» («*Говорите только по-румынски!*»). Нарушение этого предписания жестоко каралось властями.

Будучи не готовыми к столь существенному изменению своего гражданского состояния, представители малочисленных наций юга Бессарабии в большинстве своём, в силу менталитета, были вынуждены смириться с подобным положением.

С ратификацией королевским указом актов Объединения от 27 марта, 28 ноября и 1 декабря 1918 года все жители Бессарабии, Северной Буковины, Южной Добруджи и Трансильвании (расширение территорий было санкционировано странами Антанты) автоматически стали гражданами Румынии. Одним из важнейших последствий так называемого «Объединения» стало то, что понадобилось проводить работу по интеграции разных национальных меньшинств. В первые годы из-за неустойчивого внутреннего и международного положения, с целью уменьшения симпатий к России, в стране допускались некоторые послабления в отношении прав малочисленных народов.

Согласно переписи населения 1930 г. Румыния стала явно полиэтническим государством со следующим этнонациональным составом: румын было 71,9 %, а 28,1 % - венгры, немцы, русские, болгары, гагаузы и пр. (до 1914 г. они составляли только 8 %) [1].

Интегрирование и адаптация национальных меньшинств в рамках румынского государства порой сталкивалось с тяжелыми, напряженными моментами. Противоречия между общинами «не титульного народа» и властями усиливали падение уровня жизни бессарабцев, произошедшее после установления власти Бухареста. Ограниченный рынок Румынии не мог обеспечить должного сбыта продукции наиболее товарных и культивируемых отраслей сельского хозяйства региона (виноградарство и овцеводство). Признанное и узнаваемое бессарабское виноделие даже на внутреннем рынке столкнулось с конкуренцией французских вин. Уменьшалось поголовье скота. Недовольство крестьян вызывала также непопулярная аграрная реформа и сокращение социальной инфраструктуры в связи с ликвидацией земских органов. Призыв в румынскую армию в 1920 году добавил новые поводы для недовольства.

Для контроля за ситуацией, законом от 22 декабря 1920 г. была создана должность замминистра по этническим делам в составе Министерства внутренних дел, а в июне 1931 года - должность министра по нацменьшинствам при Совете Министров.

Власти предрежающие прилагали усилия вызвать желание чиновников на местах, являющихся представителями малых народов, заниматься изучением законодательно установленного языка. Для этого были открыты спецкурсы его интенсивного изучения. Регулярно проводились проверки на освоение государственной лексики. Списки для предстоящего тестирования составлялись префектурами уездов. Не сдавшие экзамен увольнялись с работы. 27.01.1925 г. министр внутренних дел адресовал письмо к префектам, согласно которому последние, при назначении примаров должны были руководствоваться в первую очередь принципом знания румынского языка кандидатами.

Судьба региона в межвоенный период определялась событиями февраля и октября 1917 г. и результатами Первой Мировой войны, когда край из состава России был передан Румынии. Парижский договор от 28.10. 1920 г. подтвердил аннексию Бессарабии (этот акт не был признан советским правительством). Наиболее глубоко отразило реалии о ситуации в Бессарабии и условий существования жизни в т.н. «Великой Румынии» наших предков того периода письмо 29 парламентариев-бессарабцев в июле 1924 года королю Фердинанду I: «Сир, к несчастью, уже 6 лет Бессарабией управляют таким образом, каким невозможно сегодня управлять даже чёрными колониями в Африке... Под режимом чрезвычайного положения, без каких-либо гарантий гражданских прав и свобод.., Бессарабия фатально стала жертвой подавления и угнетения, которые не только делают возможными повседневные принуждения, избиения и издевательства, но оставляют безнаказанными даже убийства, совершённые официальными властями...

От нынешнего правительства Вашего Величества не можем ожидать какого-либо улучшения положения дел. При этом правительство злоупотребления достигли невиданных доньше вершин... Только благодаря чрезвычайному режиму, который превратил эту страну в ад..., был порождён „бессарабский вопрос”, который может стать фатальным для нашего национального будущего» [2].

Представители новой администрации в регионе (а это были исключительно выходцы из «старого королевства», командированные в Бессарабию) явно не стремились помогать «сепаратистам». С мест в Бухарест регулярно поступали сигналы, что болгары и близкие им культурно гагаузы являются наиболее враждебными румынской власти национальными меньшинствами Буджака, которые «холодно и с насмешкой» смотрят на мероприятия властей, направленные на румынизацию населения.

При этом максимально неблагоприятной к пришлым националистам социальной группой признавалась болгарская интеллигенция. Основными же распространителями антирумынских настроений считались учебные заведения Болграда, хоть они и вели преподавание на румынском языке.

Известный исследователь истории Бессарабии Пётр Шорников назвал эту линию поведения болгарской общины в отношении политики румынизации «неполитическим» сопротивлением через негромкие, но реальные дела [3]. Спровоцировала же такое сопротивление сама румынская этнократия своим неумолимым желанием унифицировать культурные стандарты во всех уголках «Великой Румынии», вдобавок игнорируя предшествующую историю, этнические реалии Бессарабии и устоявшийся уклад жизни людей за время продолжительного проживания в Российской империи.

Формально администрация монархии неизменно декларировала благосклонное отношение к национальным меньшинствам и готовность к сотрудничеству с ними.

Однако, например, ещё в октябре 1924 года румынские духовные власти, пытаясь завершить подчинение Бессарабской церкви Румынской патриархии, ввели в области религиозный календарь, выправленный в соответствии с Грегорианским. Этот акт положил начало многолетнему конфликту, в который оказались втянутыми не только клирики, но и массы верующих. Бессарабская общественность, настороженно относившаяся к любой попытке официального Бухареста стереть региональную специфику, встретила реформу протестами.

21 мая 1918 года в Болграде по инициативе депутата парламента Красимира Мисиркова открыты курсы по болгарскому языку, истории и географии. Лекции посещало в среднем 350 учителей. Из Болгарии доставлено около 5000 учебников. Планировалось, что курсы будут длиться 6 недель. Однако через 5 недель они были закрыты.

Декрет, подписанный королем Румынии от 14 августа 1918г. провозглашал право болгарского населения на изучение родного языка. Между тем, в Болградской гимназии соответствующий предмет был введен факультативно. Румынским правителям не пришлось по душе активная болгарофильская деятельность К. Мисиркова, которого 29 октября 1918 г. арестовали, а позднее выслали из страны.

Для отстаивания позиций народностей, проживающих на юге Бессарабии, в конце 1918 года в Болграде был создан комитет, который возглавили Попов - бывший примар села Куза-Водэ (ныне с.Новые Капланы Арцизского района) и уроженец с. Чешма-Варуита (ныне с. Криничное Болградского района) Х. Митанов. Членами комитета, который действовал на протяжении 1918-1919 годов, были избраны представители различных слоев населения Буджака.

С 1919 –го по 1922 г.г. имевшее место русификаторские тенденции сменяются более жесткой и прямолинейной румынизацией бессарабских болгар и гагаузов. Все учебные заведения переведены на румынский язык преподавания, болгарские образовательные учреждения в регионе закрыли, а учителей А. Константинова, К. Агуру, И. Мальчева и других арестовали за то, что они отстаивали право обучения родной речи. Официальным языком стал

румынский, начато полное его применение и в системе государственного управления. В бессарабских сёлах увеличивается доля румын или румыноязычных чиновников, служащих, священников, учителей и др. Одновременно преследовались любые проявления национальной культуры.

Многочисленные декларации о потребности предоставления этническим меньшинствам места на газетных страницах и тому подобного не привели ни к чему постоянно-конкретному. Сказалось и отсутствие практикующейся в большинстве стран Европы с устоявшимся демократическим устройством, устойчивая и регулярная финансовой поддержки самостоятельности диаспор со стороны властных структур.

Обучение на языках национальных меньшинств регламентировалось июльским законом 1924 г., согласно которому изучение румынского языка в школах являлось обязательным. Такие предметы как история и география Румынии, общественные и математические науки преподавались только на государственном языке. Разрешались телесные наказания для учащихся с целью повышения усвоения учебного материала.

Совокупность всех обстоятельств, привело к тому, что в 1924 г. жители ряда болгарских населённых пунктов приняли участие в Татарбунарском восстании. Значительным событием социально-экономического противостояния болгар с румынскими властями стало «Движение 38 сёл», требовавшее возвращения общинной собственности, от доходов которых содержался местный лицей.

Во второй половине 20-х годов XX века среди болгарского населения Аккерманского уезда (ныне Белгород-Днестровский район Одесской области) начали проявляться признаки самоорганизации для защиты своих интересов. Этому благоприятствовала возникшая ситуация в Европе, как следствие того, что под эгидой Лиги Наций были заключены соглашения, содержавшие положения, касающиеся защиты прав меньшинств, и специальные договора о малочисленных народах, в том числе и с Румынией в 1919 году [4]. Основное внимание в вышеуказанных договоренностях уделено их равноправию в вопросах национальной культуры. Только некоторые статьи о не титульных народах вскользь касались политических прав (в основном это избирательное право) и обходили проблему автономии для них [5].

Все обязательства о меньшинствах были поставлены под гарантию Лиги Наций. Исходя из этих международных актов миллионы людей, составляющих этнические общности, получали лишь элементарные свободы в вопросах национальной культуры, которые ничего общего не имели с их специфическими публичными интересами. И в целом, следует согласиться с мнением черновицкого исследователя А. И. Сыча о том, что почти каждое из «государств, созданных на руинах старых империй, воспроизводило в миниатюре ту империю, в составе которой оно ранее находилось, и, таким образом, включало в себя национальные меньшинства, как правило, недовольные своим положением в этих новых государствах, правительства которых не признавали за ними права на самоопределение, реализовав его только для своих народов» [6].

Парижская мирная конференция обязывала Румынию и ряд других стран Европы подписать специальный договор о малых народах, с предоставлением им полных прав, за осуществлением которых должен был следить Совет Лиги Наций.

Интеграция болгар, гагаузов и др. в рамках румынского государства оказалась сложным комплексным процессом. В основу законодательства по их правам, начиная с закона о выборах, Конституции 1923 года, административного закона и заканчивая законами об образовании, религии, экономики и т.д. был положен принцип недопущения дискриминации по этническому признаку.

Пришедшая в Румынии к власти в ноябре 1928 года, под лозунгами демократизации общественной жизни и государственного управления Национал царанистская (сельская) партия, получила поддержку не только коренного населения, но представителей других национальностей.

Новая власть начала либерализацию, провела ряд реформ, отменила военное положение в Бессарабии, введённое в августе 1918 года (за исключением 15 километровой приграничной зоны). Летом 1929 года правительство принимает закон о новом административном устройстве, создаются семь новых территориальных единиц, которые контролируют госслужбу в соответствующем регионе и расширяются функции муниципальных советов. Впервые предоставляется право женщинам голосовать и быть избранными в эти советы [7].

Несмотря на это, малочисленные народы на юге Буджака повсеместно продолжали подвергаться военно-полицейскому гонению и ассимиляционной политике, абсолютно не допускавшей их самоорганизацию на легальной основе [8].

Город Четате Алба или Аккерман (ныне Белгород-Днестровский) становится центром проявления активности нацменьшинств в конце 1920-х- начале 1930 -х годов, и это не случайно, так как из общего количества 341176 жителей, 71227 человек (20,9%) в уезде, были болгарами по национальности, компактно проживающими в 17 больших и дисперсно более чем 30 селах.

На излёте 1929 года инициативная группа во главе с Федором (Тодором) Узун публикует в газете «Бессарабская воля» обращение к болгарскому населению округа. В нём говорилось, что наступило время, когда болгары должны объединиться в национальную организацию, потому что ни одна партия в королевстве, какой бы она либеральной не была, не может удовлетворить все нужды и интересы национальных меньшинств [9]. Была также выпущена на двух языках – болгарском и русском, листовка «К болгарам Четатя Албинского уезда».

Именно после этого началась предварительная организационная работа по проведению Конгресса болгарской этнической группы. Подготовительный этап, кроме Фёдора Узун, осуществляли аккерманские адвокаты Владимир Диордиев и Иван Стоянов. В повестку дня форума вносятся:

1. Национально-культурные задачи болгар.
2. Изучение болгарского языка в начальных учебных заведениях.
3. Издание газеты – органа болгарского меньшинства в Румынии.
4. Выборы временного комитета

Заседание открылось в 11-00 вступительным словом Ф. Узун. В виду отсутствия помещений соответствующей вместимости, съезд проводился под открытым небом. Выступления и дискуссии велись на болгарском и русском языках, председателем президиума был избран уроженец с. Селиогло (ныне Холмское) Т. Узун, секретарём - Владимир Диордиев уроженец с. Гасан Батыр (ныне Виноградное), кассиром - Христофор Кискин из Ивановки Болгарской.

В центре внимания делегатов оказались вопросы развития болгарской культуры, защита национальной идентичности и преподавания родного языка в школах. Понятно, что это не сиюминутные проблемы, которые можно решить поднятием рук при голосовании или поспешными заявлениями, принятыми в непростой обстановке. Делегаты были озабочены далеко простирающимися в будущее перспективами и задачами развития обучения детей в учебных заведениях, с целью сохранения своей национальной самоидентификации. Часть участников на первый план выделили недостатки общественного устройства и трудности, с которыми сталкивались болгары. Провозглашалась необходимость отстаивания индивидуальных и коллективных прав своего населения, вынесено решение о создании комитетов из трех лиц в болгарских селах. Конгресс уделял особый акцент, проблемам образования, требуя, чтобы государство больше поддерживало школы и лицеи.

Особый энтузиазм вызвали речи И. Стоянова из с. Дельжилер (ныне Татарбунарский район), Д. Дерли из с. Чюмлекиой (ныне с. Виноградовка Арцизского района), Д. Воденичар из Чийшия (ныне Огородное Болградского района).

Целью заседания являлось также создание «Блока болгарского меньшинства», с тем, что как даже в донесении Сигуранцы (тайная полиция в королевстве Румыния, существовавшая с 1921 по 1944 годы), отмечалась необходимость «организоваться по немецкой системе, с

намерением «защищать свои культурные и политические интересы». Помимо этого предлагалось ввести в румынских школах болгарские уроки и учредить болгарские образовательные учреждения по системе немецких колонистов.

Не обошлось и без попыток провокаций, один из присутствовавших по фамилии Кринчев, (член правящей царанистской партии), запугивал собравшихся репрессиями со стороны властей. На этом фоне делегаты решают направить телеграмму руководителю правительства, в которой выразили удовлетворение установленным демократическим режимом, давшей возможность провести Конгресс [10].

На съезде был избран комитет из 25 человек (по одному представителю из 17 крупных сёл и 8 от президиума).

Надо отдать должное всем делегатам и выступавшим, проявившим гражданское мужество и отчаяние, гордость за свой народ и боль от всего, что выпало на его долю.

Если с позиций сегодняшнего дня нам кажется, что все это - элементарные, несложные вопросы, но мы должны учесть царившую в то время идеологическую и политическую обстановку. Справедливо будет отметить, что все суждения, мировоззрения и постулаты были характерны для политического мышления всех лидеров национальных движений той драматической, уже отдаленной от нас девятидесятилетней дистанцией эпохи.

Общеизвестная и очевидная истина, что бессарабские граждане в те, как и в последующие годы, за очень редким исключением, не очень способны были к самоорганизации. Накладывал отпечаток отгороженность и разрозненность активистов, нерешительность и апатичность жителей края, их осторожность и боязнь быть причастными к общественным движениям. Ещё одной причиной было равнодушие, несамостоятельность и осмотрительность небольшого количества интеллигентов из-за опасений потерять свою работу. В мае 1930 года агенты тайной полиции констатировали, что политически активные представители болгарского сообщества уже состояли в румынских партиях и не спешили их покидать. Необходимо добавить, что многие работники умственного труда являлись подвластными и зависимыми, поэтому были принудительно включены в члены партии власти, причём некоторые из них, чтобы остаться на «плаву» умудрялись систематически менять «свои политические взгляды» в зависимости от того, какая партия правит.

Рядовые же граждане боялись, так как долгое время нависал благоговейный страх, проводились запугивания и притеснения, плюс повседневные домашние проблемы-хлопоты, отвлекали от гражданской активности.

Авторитетный болгарский историк Бл. Нягулов в своей статье «Бесарабските българи във «Велика Румуния» отмечает, что «препятствия, с которыми столкнулись Ф. Узун и его единомышленники при осуществлении своих намерений, оказываются непреодолимыми. Отсутствуют необходимые денежные средства, учебные пособия, болгарская литература и подготовленные кадры, владеющие литературным болгарским языком».

15 января 1930 года выпущен первый номер газеты «Нашият глас» («Наш голос») в аккерманской городской типографии П.К. Каратеодорова, на болгарском и румынском языках. Её возглавлял Фёдор (Тодор) Узун. Предназначением издания была защита «интересов национальных меньшинств» бессарабских болгар. Газета стремилась стать центром общесарабской организации, «которая будет делать меньше политики, но будет заботиться о нас, как родная мать». Она призывала болгар не связывать себя с румынскими партиями, создавать свое объединение, которое бы защищало и представляло болгар на всех уровнях[11]. О проблемах поднятых изданием говорят названия статей «Нашите задачи», «Дайте на българите школа», «Български кахъри», «Нашата вяра. Кой сме и какво исповядваме?», «Ние и те», «Трябва ни просвета». Опубликованы также заметки с критикой руководителя города А. Арнаутова и лидера местных «царанистов» Т. Якобеску. Но из-за нехватки средств вышло всего три номера органа печати (15,22 и 29 января 1930 г.).

В этот период в Румынии издавалось всего 2253 периодических издания, из которых 74 процента выходило на румынском языке, остальные газеты и журналы выпускались на венгерском, немецком и еврейском языках.

Болгарский комитет, избранный в Ивановке Болгарской (Новой Ивановке) выдвинул в 1930 г. собственных кандидатов на выборах уездных органов власти в Четате Албе. Он же организовал чествования по случаю столетия основания ряда болгарских сел, учрежденных в 1828-1830 годах.

Тем не менее деятельность комитета была встречена враждебно властью, (что неудивительно и предсказуемо), но к тому же она не была понятна и не нашла широкой поддержки среди местных болгар. На выборах в уездный совет кандидаты от комитета не смогли преодолеть минимально установленный 20 процентный барьер.

Вряд ли в крушении замыслов и в отсутствии понимания сонародников можно винить только предводителей съезда. Кроме исторически объективной обстановки, следует выделить ещё одну причину, которая имеет народнопсихологический характер. На это указал сторонний наблюдатель и современник Т. Холбан, который в 1930-е годы отвечал за «болгарские меньшинства в Румынии». Вот его мнение о Конгрессе оказавшееся ещё и пророческим: «Но они потерпели неудачу, потому что им не хватает духа солидарности и организованности. Нигде между меньшинствами в Румынии нет такой розни, разногласий, как у болгар. Поэтому они не смогут организовать и в будущем» [12].

Государственные деятели того времени были склонны подозрительно воспринимать проявления активности национальных меньшинств, и не просто так руководители Конгресса, в том числе и Ф. Узун были взяты под наблюдение полиции.

О той сложной обстановке свидетельствует и то, что в Румынии существовали определенные политические круги, достаточно резко осуждавшие даже относительную толерантность тогдашних властей. В 1923 г. была создана радикальная «Лига христианско-национальной защиты» во главе с А. Кузой, высказывавшимся за введение этнической пропорциональности во всех государственных учреждениях и на предприятиях. В 1927 году К. Кодряну учредил «Легион архангела Михаила», ультранационалистическую организацию, распущенную правительством в январе 1931 года после попытки организовать беспорядки на этнической почве.

В особом положении находилась Коммунистическая партия Румынии, созданная в мае 1921 г. и объявленная вне закона в декабре 1924 г. Большинство членов КПП представляли национальные меньшинства. Если в этническом составе населения болгары насчитывали чуть более 2 процентов, среди членов Компартии их было 8,6 процентов.

Несмотря на не совсем лояльное отношение и властей и части населения к Конгрессу, оно способствовало налаживанию контактов Бессарабии и Добруджи, вызвало интерес со стороны печати Болгарии, помогло активизировать связи с «Союзом Бессарабских болгар» находящимся в Болгарии. Проведённое мероприятие привлекло внимание дипломатов к проблемной территории имевший спорный международный статус. Оно стало ещё одним важным шагом к консолидации болгар Бессарабии против стирания национальной идентичности и отстаивании своих прав.

Фёдор (Тодор) Трифонович Узун родился 18 апреля 1885 года в селе Селиогло Аккерманского уезда Бессарабии (ныне Холмское Арцизского района) в многодетной, состоятельно семье, где появилось на свет 9 детей, пятеро из которых умерли в детском возрасте.

У родных потомков сохранился «Мирской приговор» № 468 хозяйственного самоуправления с. Селиогло Ташлыкской волости от 18 сентября 1905 года, которым «руководствуясь ст. 54 «Общего положения о крестьянах» дано разрешение «на увольнение из нашего общества Федора Трифоновича Узун, воспитывающегося в 6-м классе Кишиневской Духовной семинарии».

По аттестату семинарии (из 29 оценок 17 были «5» и 12 оценок «4»), Фёдор был принят на юридический факультет Юрьевского университета. В августе 1908 года он пишет прошение о переводе в Санкт-Петербургский Императорский университет. Учебу в нём завершил в 1911 году с дипломом Первой степени «со всеми правами и преимуществами», работал в Кишиневе сначала помощником присяжного поверенного, потом присяжным поверенным.

Приведу здесь оригинал завещания 1911 года, составителем которого был Ф.Т. Узун, на тот момент помощник присяжного поверенного (адвокат) округа Одесской судебной палаты. Это позволяет частично представить атмосферу, царившую в единой Бессарабии в те времена.

«Духовное завещание. 1911 года июля третьего дня. Во имя Отца, Святого Духа, аминь. Я, поселянин с. Селиогло Ташлыкской волости Аккерманского уезда Бессарабской губернии, Федор Христофорович Узун, находясь в здравом уме и трезвой памяти, сего числа решил распорядиться на случай своей смерти всем своим недвижимым и движимым имуществом следующим образом:

1) пахотную землю в размере 24 десятин и 2179,33 кв.саж. на шести участках завещаю своим сыновьям: а) Михаилу- 12 десятин и 1129,6682 кв. саж; б) Василию- 12 десятин и 1049,6682 кв. саж;

2) виноградные сады: а) старый горный в 583 кв. саженя , б) первого надела в 874 кв. саженя и баштана 1243 саженя- завещаю сыну своему Василю;

3) а) старый горный в 361 кв . саж, из баштана 2259 кв саженя - завещаю сыну своему Михаилу. б)Усадебные места находящиеся в с. Селиогло, первое имеющее площадь в 939 саженя, с домом на нем и всеми хозяйственными постройками- завещаю сыну своему Василию, в)вторые имеющие площадь в 77 кв. саженя и дом со всеми хозяйственными постройками завещаю своей дочери- Марине Федоровне Димитриевой .

4).Право на толоку остающееся в общинном пользовании с. Селиогло- завещаю сыновьям своим Михаилу и Василию.

5). Землю, купленную через крестьянский Поземельный Банк 2 - го Ларгского товарищества, коммуны Баурчи-Молдован - Измаильского уезда, в размере 30 десятин с входящим в состав и двумя виноградными садами, завещаю сыну своему - Василию.

Всё движимое имущество, которое окажется у меня, на момент моей смерти, а также ветряную мельницу завещаю моему сыну Василию, в чем и расписываюсь - Федор Узун.

При совершении настоящего духовного завещания присутствовали свидетели: Степан Иванович Тодоров, П. Стоянов, Иван Бажак, Степан Ильев.

Настоящее духовное завещание писал в с. Селиогло Аккерманского уезда помощник присяжного поверенного округа Одесской судебной палаты - Федор Трифионович Узун».

Жизненные перипетии в период нестабильной ситуации сказались на дальнейшей судьбе адвоката из Бессарабии Фёдора (Тодора) Узуна. На войну он был призван в январе 1915 года в звании ратника 1 разряда. Затем отправлен в Одессу в школу прапорщиков, которую окончил 21 мая 1915 года. Далее его откомандировали на восток, в 1918-1919 годах во время правления «петлюровцев» занимал пост городского головы города Ромны Сумской области. Вскоре переехал в Одессу, где служил в контрразведке армии одного из руководителей Белого движения генерала А. Деникина.

Вернувшись зимой 1920 года в Буджак на санях через замёрзший Днестровский лиман, сначала жил у родителей в с. Селиогло, учил румынский язык и законодательство, успешно сдал экзамены и переехал в Аккерман, где осуществлял адвокатскую деятельность. Он пользовался уважением, придерживался нестандартных взглядов, защищал участников Татарбунарского восстания 1924 года. В 1929-1930 гг. – декан (руководитель) коллегии адвокатов г. Четате Алба (ныне г. Белгород-Днестровский, Одесская область).

Вместе с женой – дворянкой Елизаветой Серафимовной Лавровой (по первому мужу Болдырь), Ф. Т. Узун воспитывал четверых детей: Наталью (дочь Елизаветы от первого брака) и троих сыновей: Леонида, Владимира впоследствии ставших учёными, занимавшиеся



преподавательской деятельностью в ВУЗах и Николая, работавшего инженером-энергетиком на заводе.

После присоединения Бессарабии к СССР советские органы государственной безопасности не могли оставить без внимания факт сотрудничества Фёдора Узуна с враждебными для новой власти силами. Он был в июне 1941 года, ночью в «вагоне теплушке», сослан в Казахскую ССР, вместе с другими семьями в статусе спецпоселенца

Условия труда и проживание в землянке стали следствием того, что в конце 1941 года в возрасте 56 лет Фёдор Трифонович скончался, и был похоронен на территории МТС (машинно тракторной станции) в казахстанском селе Астраханка, Акмолинской области, затем ушла из жизни его жена.

В числе осуждённых были родной брат Фёдора, Василий Трифонович, 1892 года рождения, и двоюродный брат Узун Василий Михайлович, служившие в Белой армии.

Сегодня мы должны вспомнить тех, чья судьба была, пожалуй, самой трагичной во всей многострадальной нашей истории. Это бессарабские интеллигенты начала XX века, целью и смыслом жизни которых была защита и отстаивание национального самосознания и этнической особенности своего народа. Эти люди после многолетнего перерыва возобновили издание газеты на болгарском языке. Они были будителями этнокультурной принадлежности болгар Буджака.

В одном из фильмов, звучат прекрасные слова главного героя, обращенные к его детям: «Лишь бы вы были счастливее нас...». Так хочется адресовать это высказывание ко всем молодым людям, проживающим в нашем крае. И ещё, помните свою историю, историю предков, не забывайте свой родной язык, свои обряды и обычаи.

Выражаю искреннюю благодарность и глубокую признательность Наталье Владимировне Климановой (Узун) внучке Ф. Т. Узун за предоставленные материалы и документы, касающиеся личной жизни Фёдора Трифоновича и за бесценные советы при написании рукописи статьи.

Библиография:

1. Scurtu I., Buzatu Ch. Istoria Romanilor in secolul XX (1918 - 1948). - Bucuresti: Paideia, 1999. стр. 35.
2. Левченко Б. «Ероий Татарбунарулуй ын фаца жудекэций // Комунистул Молдовей, 1970. № 8. стр. 30.
3. Шорников П.М. «Болгары Бессарабии межвоенного периода (1918 – 1940)», Кагул 2011 г.
4. «История дипломатии» / Под ред. В. П. Потемкина. Т. 1. Москва . 1941г. стр. 209—212.
5. Ключников Ю., Сабанин А. «Международная политика новейшего времени в договорах, нотах и декларациях» .ч. II. Москва, 1926 год, стр..330—337, 351, 378—379, 375—377, 402, 421;
6. Сыч А. И. Национальный аспект Версальской системы // Вопросы истории. 2004. стр 127.
7. Scurtu I. «Din viață , politica România după Marea Unire». Бухарест. 1986 год, стр. 876
8. Благовест Нягулов «Прояви на организирано малцинствено движение сред българите в Бесарабия /1929-1930г./» Българите в Северното Причерноморие том №3 . стр. 229
9. Там же, стр. 232
10. там же, стр.233
11. Газета «Единство» от 29 января 1930 года г. Добрич . Болгария.
12. Благовест Нягулов «Прояви на организирано малцинствено движение сред българите в Бесарабия /1929-1930г./» Българите в Северното Причерноморие том №3 . стр. 239

УДК 312.9(478)

**ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА:
ДОЛГОСРОЧНЫЕ ПРОГНОЗЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ****Репик Игорь**

помощник вице-президента

ГО «Эколого-медицинская академия»

г. Киев, Украина

e-mail: posta.abs@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7697-2701

Abstract. The article examines changes in the long-term demographic situation in the Republic of Moldova. The problems of long-term forecasting of demographic development often do not find sufficient support due to the unpredictability of the country's economic development, instability of society and the likelihood of social disasters. We propose our own version of calculating the dynamics of the population of Moldova until 2123, which is based on a number of original methods in the field of demography, as well as on continuous monitoring of current trends in the demographic situation in the country in recent years.

Keywords: population of Moldova, population dynamics, birth rate, forecast of the demographic situation.

Вступление. Обычно выделяют три сценария развития событий: оптимистический, базовый и пессимистический [1. ст. 56]. Нами предлагается один из подходов к долгосрочному прогнозу демографического развития в Республике Молдова на период до 2123 года. Демографический прогноз составлен с учетом того, что начиная с 1998 года численность населения Молдовы формируется без учета данных по территории левобережья реки Днестр и городу Бендеры (*Since 1998, the information excludes data on districts from the left side of the river Nistru and the municipality of Bender*). В рамках исследования используется термин «поколение», который обозначает общее количество рожденных детей за определенный период. В дальнейшем термин применяется для описания суммарного числа лиц мужского и/или женского пола, родившихся в течение одного календарного года.

Проблемы долгосрочного демографического прогнозирования. Долгосрочные прогнозы демографической ситуации сталкиваются с рядом сложностей. Основные проблемы включают: неопределенность социально-экономических факторов; изменения в репродуктивном поведении; влияние медицинских и технологических достижений; политическую нестабильность; качество исходных данных; этнические и социальные аспекты; влияние климатических изменений и другие. Для повышения точности прогнозов обычно используется сценарный анализ, многовариантные модели и проводится регулярная актуализация данных. Однако абсолютной точности добиться невозможно из-за нестабильности множества переменных.

Основы прогноза. Предлагаемая модель прогноза разработана на основе следующих данных и предположений:

Основными источниками информации для получения исходных данных и оценки нынешней демографической ситуации были данные сайта и Статистические ежегодники Республики Молдова Национального бюро статистики (НБС) [2, 3].

1. Актуальные данные:

Демографическая ситуация сложившаяся на начало 2024 года.

Предельный биологический возраст жизни человека – 100 лет.

Соотношение рожденных мальчиков и девочек.

Распределение населения по одногодичным возрастным группам.

Распределение женщин по одногодичным возрастным группам фертильного возраста (15 – 49 лет) и дофертильного возраста (0 – 14 лет).

2. Выявление закономерностей:

Изменения средней рождаемости по одногодичным возрастным группам женщин фертильного возраста.

Коэффициент суммарной рождаемости определен на уровне 1,36.

Возрастных коэффициентов смертности для всего населения и отдельно для женщин.

3. Основные предположения:

Стабильность выбранных демографических показателей в будущем.

Отсутствие социальных потрясений, способных существенно повлиять на ситуацию.

Плавность ежегодных изменений в демографических показателях.

Модель прогноза.

Ежегодная численность населения в году $(2024 + x)$ определяется суммой лиц, родившихся до указанного года с учетом повозрастного коэффициента смертности и числа детей, рожденных в предыдущем году $(2024 + x - 1)$.

Ежегодное возрастное сокращение численности поколений рассчитывается на основе коэффициента вероятности дожить до следующего года. Этот коэффициент учитывает смертность по причинам, включая несчастные случаи, заболевания и биологическое старение.

Ежегодное распределение женщин фертильного возраста по одногодичным возрастам в диапазоне 15 – 49 лет определяется на основании данных НБС с учетом возрастного коэффициента смертности.

Определение особых периодов и вспомогательные расчеты. Предельный биологический возраст жизни определен в 100 лет, что обусловлено статистическими данными: в 2021 году число лиц возраста 100 лет и старше в Республике Молдова составляло 0,02 % от общей численности населения.

2038 год – вступление в фертильный возраст поколения девушек, родившихся в 2023 году $(2023+15)$. После 2038 года прогнозирование рождаемости возможно на основе вычисленного ежегодного числа рожденных детей и соотношения полов (1 мальчик / 1,06 девочки). **Дальнейший циклический расчет** позволяет последовательно прогнозировать численность населения, начиная с 2039 года вплоть до 2123 года – окончания жизненного цикла всех поколений, рожденных до 2024 года.

Общая численность населения в году $(2023 + x)$ выражается как сумма всех лиц доживших поколений рожденных после года $(1924 + x)$ и детей рожденных в году $(2023 + x - 1)$ от женщин фертильного возраста.

По средним данным одногодичных групп периода 2014 – 2023 годов [4] рассчитаны данные по уравнениям.

Повозрастные коэффициенты смертности поколений, оба пола:

$$y = -0,000000000004x^6 + 0,000000000650x^5 - 0,000000048449x^4 + 0,000001775766x^3 - 0,000035889744x^2 + 0,000329694784x + 0,998933878096, (1)$$

величина достоверности аппроксимации $R^2 = 0,997$.

Повозрастные коэффициенты смертности поколений, женщин:

$$y = -0,00000002x^4 + 0,00000231x^3 - 0,00009882x^2 + 0,00148595x + 0,99442868, (2)$$

величина достоверности аппроксимации $R^2 = 0,995$.

Повозрастные коэффициенты рождаемости женщин фертильного возраста:

$$y = -0,00196x^5 + 0,18594x^4 - 5,85885x^3 + 60,75851x^2 + 21,31334x - 67,8664, (3)$$

величина достоверности аппроксимации $R^2 = 0,999$.

На основании полученных и рассчитанных данных произведен дальнейший расчет ежегодных демографических изменений и формирование возрастных одногодичных групп по каждому поколению на период до 2123 г. Для наглядности результаты вычислений приведены в виде семейства графиков на рисунке 1.

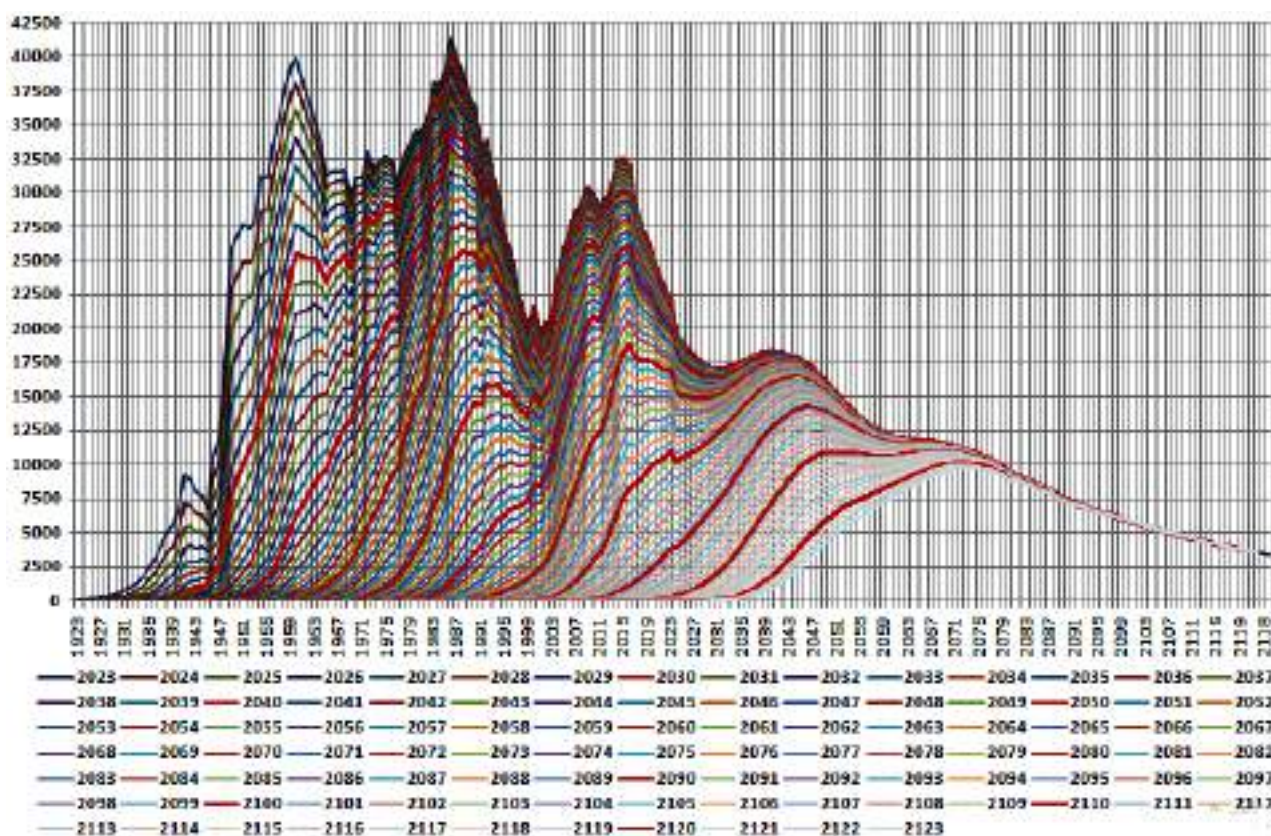


Рисунок 1. Динамика изменений количественного состава поколений в Молдове до 2123 года при переходе от года $(2024 + x)$ к году $(2024 + x + 1)$.

Источник: разработано автором публикации.

Анализ графического распределения поколений. На рисунке 1 по оси (X) отложены годы рождения поколений, а по оси (Y) – рассчитанное количество лиц соответствующего поколения. Каждая кривая на диаграмме отображает прогнозируемое распределение численности населения по годам рождения соответствующих поколений в возрастном диапазоне от 0 до 100 лет для каждого прогнозируемого года вплоть до 2123 года. Площадь фигуры, ограниченная осью (X), линией графика и перпендикуляром, проведенным к оси (X) из точки $(X = 100)$, представляет собой ожидаемую общую численность населения, рассчитанную на прогнозируемый год $(2024 + x)$. Перпендикуляр, проведенный к оси (X) на любой год в точках пересечения линий графиков будет показывать, как будет изменяться численность выбранного поколения лиц рожденных в диапазоне от 1923 до 2123 года. Жирными линиями выделены графики распределения поколений с интервалом в 10 лет, что позволяет более четко отследить динамику изменения численности населения по когортам.

Выводы по данным диаграммы 1:

В ближайшие 10 лет ожидается значительное уменьшение численности лиц, рожденных в период 1923 – 1950 годов, что обусловлено естественным биологическим старением и возрастной смертностью.

Демографический кризис 1991 – 2010 годов, вызванный провалом рождаемости 1961 – 1985 годов как эхо предыдущих социальных катастроф [5, С. 193–198] и социально-экономическими проблемами конца XX – начала XXI века, приведет к резкому снижению рождаемости в период 2025 – 2030 годов. Это связано со вступлением в фертильный возраст девушек, рожденных в период 2010 – 2015 годов, что является отражением низкой рождаемостью в 1990-х – начале 2000-х.

В период 2030 – 2040 годы будет наблюдаться рост рождаемости. В этот период повышение рождаемости будет происходить за счет вступления в фертильный возраст девушек, рожденных в 2015 – 2020 годах. Ожидается, что рождаемость на некоторое время стабилизируется на уровне около 18,0 тыс. детей в год.

Последующее снижение рождаемости начнется в 2045 и продлится до 2060 года, связанное с уменьшением численности фертильного населения.

С 2060 до 2070 темпы снижения рождаемости стабилизируются вследствие вступления в фертильный возраст поколений рожденных в период 2010 – 2020 годов.

Общие тенденции демографической ситуации после 2070 года будут характеризоваться сочетанием низкой рождаемостью и интенсивным вымиранием старших поколений. При сохранении текущих демографических тенденций, характеризующихся высокой смертностью и недостаточной рождаемостью, население Молдовы будет уменьшаться, а доля пожилого населения возрастать, что приведет к формированию стареющей нации. Если не произойдут значительные изменения в социально-экономических условиях, уровень рождаемости останется ниже показателя, необходимого для простого воспроизводства населения. В результате население будет продолжать сокращаться, а структура – стареть.

Для получения более точных прогнозов целесообразно составить таблицу на ближайшие 40 лет распределения поколений по когортам с интервалом в 10 лет на последующие годы с шагом в 5 лет (см. таблицу 1).

Таблица 1. Прогнозируемая численность населения по возрастным когортам (в процентах) и общая численность населения в Республике Молдова до 2065 года.

Возрастная когорта, лет	Годы прогноза							
	2030	2035	2040	2045	2050	2055	2060	2065
0-9	11,8	9,7	9,1	9,8	10,7	11,0	10,6	9,8
10-19	11,4	14,2	13,6	11,3	10,4	11,0	12,0	12,5
20-29	10,1	11,7	15,0	16,5	15,4	12,7	11,6	12,4
30-39	15,7	13,2	11,3	13,4	16,8	18,2	17,0	14,1
40-49	13,8	17,2	17,5	14,5	12,2	14,3	17,9	19,5
50-59	13,3	13,5	15,0	17,2	17,0	13,9	11,7	14,0
60-69	14,6	11,8	10,6	10,8	11,7	13,3	13,0	10,6
70-79	7,2	7,4	6,7	5,4	4,9	4,9	5,5	6,2
80-89	2,0	1,1	1,2	1,1	1,0	0,8	0,7	0,7
90-99	0,16	0,03	0,01	0,02	0,01	0,01	0,01	0,01
Общее прогнозируемое количество населения (тыс. человек)	2401,0	2100,3	1932,5	1800,4	1694,2	1598,5	1501,8	1404,3

Источник: составлено автором публикации.

Согласно данным, представленным в таблице 1, ожидаются следующие изменения в распределении удельного веса возрастных когорт:

Возрастная когорта 0–9 лет будет постепенно снижаться, достигая минимальных значений в 9,1% к 2040 году, после чего ожидается её увеличение.

Возрастная когорта 10–19 лет достигнет максимальных значений в 2035 – 2040 годах, после чего начнется её снижение до 10,4% в 2050 году, за которым последует вновь увеличение.

Возрастная когорта 20–29 лет проявит максимальные значения в период 2040 – 2050 годов, с пиком в 16,5% в 2045 году. Значительное увеличение данной когорты будет

обусловлено переходом в нее старших поколений из когорты 10–19 лет. В дальнейшем ожидается снижение удельного веса этой когорты и незначительная стабилизация.

Возрастная когорта 30–39 лет после заметного снижения до 11,3% к 2040 году значительно вырастет и достигнет максимального значения в 18,2% к 2055 году, после чего начнется её спад.

Возрастная когорта 40–49 лет будет колебаться под влиянием как прихода в неё старших поколений из когорты 30–39 лет, так и ухода из нее поколений в возрастную когорту 50–59 лет. Максимальные показатели данной когорты ожидаются в период 2035 – 2040 и 2060 – 2065 годов.

На протяжении прогнозируемого периода возрастная когорта 50–59 лет, подобно когорте 40–49 лет, будет оставаться наиболее многочисленной. Максимальные значения её удельного веса ожидаются в период 2040 – 2045 годов, при этом когорта будет подвержена значительным колебаниям, что связано с пополнением за счет молодых поколений и относительно низкой смертностью в этом возрасте.

В возрастной когорте 60–69 лет максимальные значения будут наблюдаться в 2030 году, а также в период 2055 – 2060 годов.

Что касается возрастной когорты 70–79 лет, то, за редкими исключениями, её удельный вес будет изменяться незначительно, однако общая тенденция – это некоторое снижение показателя.

Удельный вес возрастных групп 80–89 и 90–99 лет в совокупности не превысит 2%, при этом будет наблюдаться общая тенденция к снижению данных показателей.

Выводы

На основе доступных статистических данных и предложенной модели прогнозирования демографической ситуации выполнен расчет общей численности населения Республики Молдова на перспективу до 2123 года с распределением лиц по одногодичным возрастным группам. Проведен анализ тенденций изменений в возрастной структуре населения и рассчитан удельный вес различных возрастных групп по 10-ти летним когортам в перспективе.

Согласно расчетам в ближайшие годы ожидается высокая смертность поколений лиц, родившихся до 1950 года. Демографический кризис 1991 – 2010 годов приведет к значительному снижению рождаемости в период 2025 – 2030 годов, что приведет к сокращению общей численности населения. С 2030 года рождаемость несколько повысится благодаря вступлению в фертильный возраст девушек, рожденных в более поздние годы. Начиная с 2045 года, численность населения начнет снижаться: сначала медленно, а затем, после 2065 более интенсивно, что обусловлено сочетанием показателями высокой смертности и низкой рождаемости. Прогнозируемая тенденция указывает на постепенное уменьшение общей численности населения и усиление процессов старения нации в Республике Молдова.

Представленная модель прогнозирования демографической ситуации позволяет проследить изменение в перспективе численности любого отдельно взятого поколения, определить не только общее количество населения в любом году, но и определить его возрастной состав. Модель является открытой для корректировки, что дает возможность на основе уточненных исходных данных делать прогноз более точным. В частности возможно внесение в модель изменения и уточненных актуальных данных по результатам Переписи населения в Молдове в 2024 года [6], что позволит разработать стратегические рекомендации для демографической политики страны.

Библиография:

1. Analiza Situației Populației În Republica Moldova. URL: https://moldova.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/PSA_RO.pdf.
2. Национальное Бюро Статистики Республики Молдовы. URL: <https://statistica.gov.md/ru>.
3. Статистический ежегодник Республики Молдова, выпуски 2002-2024 гг. URL: https://statistica.gov.md/ru/buletin-statistic-trimestrial-editiile-2005-2021-9877_59482.html.

4. Statistical databank. Population and demographic processes

URL: <https://statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/en/20%20Populatia%20si%20procesele%20demo grafice/>.

5. **Репик И. А.** Синхронизация демографических пирамид как способ оценки влияния исторических событий на формирование нынешней демографической ситуации в Республике Молдова//Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура», посвященная 29-й годовщине Комратского государственного университета. Сборник статей. Т. IV: История и философия. Культура и искусство / сост. Т. И. Раковчена, Р. Н. Коврикова, А. К. Папцова. – Комрат, 2020. – URL: <https://kdu.md/images/Files/sbornik-statei-29-2020-4.pdf>.

6. Население Республики Молдова на момент Переписи – 2 998 235 человек. URL: https://statistica.gov.md/ru/naselenie-respubliki-moldova-na-moment-perepisi-2-998-235-12_896.html#.

UDC 1 (091)

PLOTİN VƏ PLATONUN ÖLÜMSÜZ RUH FİKRİNƏ QAYIDIŞ

İbrahim Bağirov

dissertant

AMEA akad. Z.M.Bünyadov adına Şərqşünaslıq İnstitutu

Bakı, Azərbaycan Respublikası

e-mail: i.bagirov@oriental.science.az

orcid id: 0000-0002-2976-2119

Abstract. Among ancient Greek philosophers, Plato, who is often considered the founder of dualism, is the most famous for defending the idea of the immortality of the soul. However, his theory of the soul did not receive much support from subsequent Greek thinkers, starting with Aristotle, until Plotinus. This paper examines the perspectives of ancient Greek philosophers on the mind-body problem, with a particular focus on Plotinus' view. It contrasts materialist and spiritual approaches to the nature of the soul, highlighting the differences in their understanding of the soul's relationship with the body. Epicurus, following Democritus, proposed a psychological theory in which the soul consists of atoms, while Lucretius distinguished between the mind and the soul, asserting that the soul is material and functions within the body. The Stoics, likewise, viewed the soul as material, identifying it with breath, and rejected the notion of individual immortality. Plotinus, on the other hand, championed the immortality of the soul, drawing on Plato's philosophy but offering a distinct metaphysical system. His views on the soul's nature, immortality, and its relationship with the body are explored through his work, the *Enneads*, where he presents the soul as a bridge between the intelligible and material worlds. Plotinus argues that the soul, despite being embodied, retains its unity and immortality, asserting that it is not subject to the same laws as the body. Through his philosophical system, Plotinus defends the view of the soul as an indestructible, immaterial substance, contrasting it with the materialist theories of his predecessors.

Keywords: ancient Greek philosophy, Neoplatonism, soul, body, soul-body problem.

Əksər fəlsəfi məsələlərdə olduğu kimi nəfs-bədən problemi ilə bağlı mövzularda da fəlsəfə tarixində fikirləri ən çox müzakirə olunan yunan filosofları Platon və Aristoteldir. Məlum olduğu kimi Platon insanı bədən və ruh olmaqla iki zidd substansiyadan ibarət hesab edirdi. Özünün məşhur "Fedon" dialoqunda [7] ifadə etdiyinə görə, ruh bədənədən fərqli keyfiyyətə sahib bir mahiyyət olub bədənədən öncə də mövcuddur. Onun varlığı bədənə bağlı olmadığı üçün, Platona görə ruh bədənə ölümündən də təsirlənməyərək varlığını davam etdirəcək. Platondan sonra Aristotel bu dualist konsepsiyaya qarşı çıxsa da onun konsepsiyasını materialist adlandırmaq da doğru deyil. Nəfslə

bədənin münasibətini materiya-forma münasibəti şəklində izah edən Aristotel nəfsi bədəndən müstəqil var ola bilən substansiya hesab etməsə də nəfsi maddi bədənin özü hesab etmirdi. Ona görə nəfs təbii üzvi bədənin entelexiyasıdır [1]. Platonun qatı dualizmindən uzaqlaşma Aristoteldən sonra daha da artdı. Bu dövr filosoflarının sokrataqədərki filosoflardan daha çox təsirləndiklərini demək olar. Məsələn, Epikürün nəfs təsəvvürü Demokritin atomist fəlsəfəsinə əsaslanırdı. O hesab edirdi ki, nəfs digər maddi varlıqlar kimi atomlardan ibarətdir. Lakin onu təşkil edən atomlar daha kiçik və elastik olub, külək atomlarından belə incə quruluşa malikdir. Epikürə görə, hiss etmə qabiliyyəti nəfsə məxsusdur; əgər nəfs mövcud olmasa, hiss üzvləri vasitəsilə bilik əldə etmək mümkün olmazdı. Bununla belə, hiss edən nəfs bədəndə yerləşir və bədəndən ayrı halda funksiyasını icra edə bilməz. O, ölüm hadisəsini də bu atomların parçalanması ilə izah edirdi. Ölüm zamanı nəfsi təşkil edən atomlar dağılır və insan, hiss etmə qabiliyyətini itirir.

Digər tanınmış epikürçü, Lukresi isə nəfs və zəhin arasında fərq qoyurdu. O düşünürdü ki, animus (zəhin) bədənin bir üzvü kimi əl və ayaqla müqayisə edilə bilər. Animus nəfsin (anima) bir hissəsidir və onun əsasını təşkil edərək ürəkdə yerləşir. Nəfsin qalan hissəsi isə bədənə yayılmış şəkildə mövcuddur və animusun nəzarəti altında hərəkət edir. Zəhin, nəfs və bədən bir-biri ilə sıx bağlıdır. Buna görə də qorxu bədənin titrəməsinə, bədəndəki yara isə nəfsin iztirabına səbəb olur. Lukresi nəfsin maddi olduğunu iddia edərək bildirirdi ki, əgər nəfs maddi olmasaydı, bədəni hərəkətə gətirə bilməzdi. Onun fikrincə, bir şeyi hərəkət etdirmək üçün ona toxunmaq lazımdır, buna görə də maddi olmayan bir nəfs bədənə təsir edə bilməzdi [4, s. 248]. Nəfs bədənə təsir edə bilər. Deməli, nəfs maddidir. Epikürçülərin maddi nəfs anlayışı onların nəfs-bədən probleminin fərqləndirilməsində olduqlarını göstərir. Qeyri-maddi nəfslə maddi bədənin əlaqəsinin mümkün olmayacağına fərqlənərək varib onlar nəfsin də ruhani yox maddi varlıq olduğu qənaətinə gəlirdilər.

Stoiklər də Epikürçülər kimi nəfsə dair materialist baxışlara malik idilər və bəzi presokratik filosoflar kimi onu nəfslə eyniləşdirirdilər. Xrisipp hesab edirdi ki, nəfs insanın diri qalmasının əsas səbəbidir və insan nə qədər ki nəfəs alır, o qədər də yaşayır. Nəfəs həyatı funksiyaları təmin etdiyinə görə, nəfs də nəfəsdən fərqlənir. Bu səbəbdən, nəfs qeyri-maddi substansiya olmadığı kimi, ölümsüz də deyil. Stoiklər fərdi ölümsüzlüyü qəbul etmir, yalnız müdrik insanların ruhunun ilahi Dünya Ruhuna qarışaraq varlığını davam etdirə biləcəyini düşünürdülər. Ellinistik dövr filosoflarının bu materialist ruh izahları sonralar fəlsəfi düşüncədə daha populyar yaşamağa çevrilsə də yunan dünyasında çox da inkişaf edə bilmədi. Epikürçü və stoiklərin maddi və ölümlü ruh anlayışına qədim dövrdə ən güclü cavab Platonun yolunu davam etdirən və ruhun ölümsüzlüyünü müdafiə edən Plotindən gəldi [4, s. 250].

Eramızın başlanğıcında fəlsəfənin diqqət mərkəzində əsasən bu dünya dayanırdı. Bununla belə, dini yönümlü fəlsəfi cərəyanlar da, hərçənd o qədər məşhur olmasalar da, mövcud idi. Yəhudi, xristian və yunan mühitində bu tip fəlsəfi yanaşmalar inkişaf edirdi. Bu dövrün yunan filosofları arasında ən tanınmış və təsir baxımından ən əhəmiyyətli şəxsiyyət Plotin idi. O, dünyanı mərtəbəli bir quruluşda təsəvvür edirdi. Plotinə görə, varlıq aləmi iyerarxik şəkildə təşkil olunmuşdur və bu sistemin zirvəsində *Bir* dayanır. Maddi-fiziki aləm isə iyerarxiyanın ən aşağı səviyyəsində yerləşir, insan isə bu iki səviyyə arasında vasitəçi mövqe tutur. Onun fəlsəfi sistemində hər şey *Bir*in daşması nəticəsində meydana gəlir və varlıq aləmində bir tabeçilik nizamı hökm sürür. Bu strukturun ən yüksək səviyyəsində olan *Bir*, digər varlıqlardan yalnız üstün olmaqla kifayətlənir, eyni zamanda onların varlıq, birlik və həqiqət qaynağı rolunu oynayır, çünki hər şey ondan emanasiya olunur. Plotinin bu baxışları platonizmin yeni mərhələsi kimi qəbul edilir [5, s. 35].

Yeni-Platonçuluğun qurucusu olan Plotin, Platonun yolunu davam etdirmiş olsa da, bu onun sadəcə Platonu təkrarladığı və müstəqil bir fəlsəfi sistem yaratmadığı anlamına gəlmir. Əksinə, onun düşüncə sistemi bir çox orijinal xüsusiyyətlərə malikdir və bəzi cəhətlərinə görə Platonun özündən və platonizmdən fərqlənir. Bu fərqlər ilk növbədə fəlsəfə anlayışında özünü göstərir. Plotinin fəlsəfə anlayışı ondan əvvəlki yunan filosoflarının baxışlarından və müəyyən mənada Platonun öz fəlsəfi yanaşmasından da ayrılır. Onun düşüncəsinə görə, fəlsəfə sadəcə metafizika, epistemologiya və ya etika ilə məhdudlaşmır; əksinə, o, ruhun özünə qovuşmasını və varlığın ilkin prinsipi ilə birləşməsini təmin edən bir qurtuluş təlimidir. Fəlsəfənin bütün sahələri bu ali məqsədə xidmət etməlidir. Bu

səbəbdən, Plotinizm varlığın əsas həqiqətinə çatmağı və onunla bir olmağı hədəflədiyi üçün mistik xarakter daşıyır, Plotin isə bir mistik və ya mistik filosof kimi qiymətləndirilir [3, s. 55].

Plotin, platonist sələfləri kimi öz fəlsəfəsini, müasir fəlsəfə tarixçilərinin vurğuladığı kimi, Platon fəlsəfəsindən ilhamlanan və ondan doğan, amma Platonun nəzərə almadığı bəzi müstəsna xüsusiyyətlərə sahib bir sistem kimi deyil, sadəcə Platon fəlsəfəsinin bir təfsiri olaraq görürdü. Lakin Platon ilə platonistlər və yeni platonçular arasında əsas fərq ondan ibarətdir ki, Platon, Armstrong'un vurğuladığı kimi, sistematik bir filosof deyildi. Platonun dialoqlarında, hətta son dövr dialoqlarında belə, onun fikirlərinin işlənmiş bir sistemə əsaslandığını söyləmək çətindir. Lakin Plotinin *“Enneadlar”*ında bu sistematikliyi görmək çox asandır [2, s. 19-20].

Plotinin nəfs-bədən problemi haqqında danışdığı ən əsas mənbə *“Enneadlar”*ın dördüncü kitabıdır. *“IV Ennead”*ın ilk iki kitabı (*“Nəfsin mahiyyəti haqqında”*) ruhun nəliyi və təbiəti haqqında bəhs edir. *“Nəfsin problemləri”* adlı növbəti üç kitab və *“Hissi idrak və xatırlama”* adlı beşinci kitab psixologiyaya həsr olunub. *“IV Ennead”*ın qalan üç kitabı isə ruhun ölümsüzlüyü, nəfs-bədən münasibəti və nəfsin birliyi məsələlərini təhlil edir [8, s. 375-523].

Nəfsin təbiətindən bəhs edən birinci kitabda Plotin, nəfsin ağullar aləmi ilə maddi aləm arasında bir körpü olduğunu söyləyir. Ona görə nəfs bədən kimi cismani deyil, harmoniya və ya bədənə entelexiyası da deyil. Varlıq aləmini ağullar aləmi və maddi aləm olaraq iki əsas yerə ayıran Plotin, nəfsin ağullar aləminə aid olduğunu bildirir. Daha sonra ruhun təbiətini daha dərinləndirən təhlil edən filosof, bəzi varlıqların özləri baxımından bölünə və parçalanmaya məruz qaldığını deyir. Zaman və məkana aid olan maddi varlıqları bu cür varlıqların nümunəsi kimi göstərir və bununla yanaşı maddi olmayan başqa bir varlıq tipinin mövcud olduğunu qeyd edir. Bu varlıq tamamilə maddi substansiyanın əksidir, çünki o bölünməyi qəbul etmir, parçalardan ibarət deyil və məkana ehtiyacı yoxdur. Lakin bu iki bir-birinə zidd olan aləm arasında birləşdirici bir mahiyyətə malik bir substansiya da mövcuddur. Bu varlıq, öz təbiəti baxımından ağullar aləminə aid olsa da, bədənə də mövcud olmaqla bölünməni qəbul edir və fərdiləşir. Lakin Plotinə görə, bu onun birliyinə zərər vermir, çünki nəfsin birliyi bədənə birliyindən keyfiyyətə fərqlənir. Bədən məkanda yayılmış vəziyyətdə olduğu halda, nəfs bədənə hər yerində tam bir bütövlükdə mövcuddur. Buna görə də insan nəfsi də bu cür bir varlıq olmalıdır. Əgər nəfsimiz bədən kimi mürəkkəb olsaydı və bədənə ayrı-ayrı hissələrinə fərqli ruhlar olsaydı, o zaman məsələn, barmağımız xəsarət aldıqda ağrısını başqa hissələr hiss etməzdi. *“Nəfs, beləliklə, bu şəkildə bir və çoxdur; bədənəki surətlər çox və birdirlər; bədən isə yalnız çoxdurlar; və ən üstün olan isə yalnız birdir”* [8, s. 379-380].

“Nəflər də ağullar aləminə (intelligible world) aiddir; Çünki onlar hissi aləmə oradan gəlirlər. O aləm bədənəz ruhlardan ibarətdir, ancaq bu aləmdəki nəflər bədənə yerləşmiş və onlar arasında bölünmüşdür. Ağullar aləmində ağıl bütönlüklə birdir, (onun məzmunu/ehtiva etdikləri) ayrılmış və bölünmüş deyil və bütönlük ruhlar maddi olmayan əbədiyyət aləmində birlikdədirlər.

Beləliklə ağıl həmişə parçalanmaz və bölünməzdir. Ruh da ağullar aləmində parçalanmaz və bölünməzdir; buna baxmayaraq bölünməyə təbii meyli var. Bu meylindən dolayı o aləmdən ayrılıb gəlib bədənə yerləşir. Beləliklə bu şəkildə ayrıldığı və bölünməyə məruz qaldığı üçün belə demək mümkündür ki, “bədənə arasında bölünəndir.”

Plotin, ruhun bədənə yerləşməsinin onu tamamilə öz əslindən ayırmadığını və təbiətindəki bölünməzlik elementinə görə ruhun öz vəhdətini qoruduğunu vurğulayır. Ruh, bədənə hər bir hissəsində bir bütöv olaraq mövcud olmasına baxmayaraq, onun bölünməzliyini qoruyur. Beləliklə, ruhun bədənə fərdiləşməsi və bölünməsi mümkündür, amma onun əsl və vəhdəti dəyişməzdir [8, s. 384; 2, s. 84-85].

Plotin, Platon kimi, nəfsi mahiyyətə bədənədən ayrı və ölümsüz hesab edir. *“IV Enneadın”* 7-ci kitabı *“Nəfsin ölümsüzlüyü”* bu məsələyə dair geniş müzakirə təqdim edir. Platon, *“Faedon”* dialoqunda ruhun ölümsüzlüyünü onun qeyri-maddi, sadə və bölünməz mahiyyəti ilə izah etməyə çalışırdı. Lakin Aristotel, epikürçülər və stoiklər bu yanaşmanı tənqid etdilər. Plotin isə, *“Nəfsin ölümsüzlüyü”* kitabında bu mülahizələri tənqid edir və Platonun haqlı olduğunu müdafiə edir [6, s.15].

Onun arqumentinə əsasən, əgər nəfs maddi olsaydı, o zaman dörd elementin və ya onların birləşməsinin məhsulu olmalıydı. Lakin bu elementlər özləri canlı deyillər. Özləri canlı olmayan şeylərin birləşməsi ilə də canlılıq meydana gəlməz. Beləliklə, bu elementlərdən təşkil olunmuş bir varlıq həyatın qaynağı ola bilməz. Buna görə də nəfs bədən ola bilməz [6, s. 16]. Bu arqumenti müqəddimələr halında aşağıdakı kimi ifadə etmək mümkündür:

1. Nəfs bədənənin canlı olmasını təmin edən şeydir
2. Maddi varlıq canlılıq səbəbi ola bilməz
3. Deməli, nəfs qeyri-maddi varlıqdır

Beləliklə, yekun olaraq qeyd etmək mümkündür ki, Plotin Aristoteldən sonra gələn bəzi yunan filosoflarının materialist ruh anlayışlarına qarşı Platonun dualist ruh konsepsiyasını müdafiə edir. Bunu yunan fəlsəfəsində bir müddət zəifləyən ölümsüz ruh anlayışının təkrar dönüşü kimi də xarakterizə etmək olar.

Bibliografiya:

1. Aritoteles. Ruh Üzerine / . terc. Ö.Aygün, Y.G.Sev, – İstanbul: Pinhan, – 2019. – 270 s.
2. Armstrong, A. H. Plotinus / A.H. Armstrong, – New York: Collier Books, – 1962, – 158 p.
3. Arslan, A. İlkçağ Felsefesi Tarihi: [5 cilt] / A. Arslan. – İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, – c. 5. – 2007. – 391 s.
4. Kenny, A. Ancient Philosophy: A New History of Western Philosophy: [in 4 vol.] / A. Kenny, – Oxford: Clarendon Press. – vol. 1. – 2006. – 341 p.
5. Martin, R. *The Rise and Fall of Soul and Self* / R. Martin, J. Barresi, – New York: Columbia University Press, – 2006. – 383 p.
6. O'Meara, D. J. Plotinus: an introduction to the Enneads / D. J. O'Meara, – New York: Oxford University Press. – 1995. – 160 p.
7. Plato, *Phaedo* / Plato, trans. David Gallop, – New York: Oxford University Press, – 1975. – 246 p.
8. Plotinus, *The Enneads* / ed. L. P. Gerson, trans. L. P. Gerson, G. B. Stones, J. M. Dillon, R.A.H. King, A. Smith, and J. Wilberding – Cambridge: Cambridge University Press, – 2018, – 931 p.

SECTION VIII. CULTURE AND ART
SEKŦİYA VIII. KULTURA HEM INCÄZANAAT
SECȚIUNEA VIII. CULTURĂ ȘI ARTĂ
СЕКЦИЯ VIII. КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО

UDC 821.512.162.09-091

TÜRK DÜNYASINDA “KAÇAK NEBİ” EZGİLERİ

Resul Bağ

Doç. Dr. Türk Müziği Bölümü
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
e- mail: resulbagi@gmail.com
orcid id: 0000-0002-9325-2455

Abstract. Epics and the transformation of epic poems into folk song usually emerged due to the subjects covering real events. One of such traditions was the “Kayak” epics and folk songs. Azerbaijani folklore is an old dandrich heritage consisting of epic genres of folklores such as fairy tales and epics, proverbs and sayings. In the 1880s and 1890s, the Zangezur region was the region where the Kaçak movement was most widespread. This was connected with the activities of the legendary Kaçak Nebi. Nebi was born in 1851 in the village of Aşağı Mollu in the Zangezur district. Nebi, who became a Kaçak by the age of 30, became the favorite of the country. For many years, he fought not only in the provinces of Yerevan and Yelizavetpol, but also in the lands of South Azerbaijan. Nebi's wife Hacer Hanım also fought against the palace army with her husband and achieved national fame. Hacer Hanım was considered a great friend and a wise advisor in the detachment. He was also a master marksman. The reasons for the emergence of the Fugitives in Azerbaijan were social, political, religious and economic reasons. The Fugitive Nebi is a collection of stories with a plot created against the background of historical songs and folk tales about the name of the hero. One of the well-known representatives of the fugitive movement, which was a unique stage of the national liberation movement in Azerbaijan, is the Gachak Nebi. The Azerbaijani people praised the youth of the Nebi with great love, added heroic songs to the celebration and created a narrative about his heroism.

Keywords: Turkish World, “Kaçak Nebi”, Songs of the Escape Nebi.

Özet. Destanlar ve buna bağlı olarak destan şiirlerinin türkülere dönüşmesi genellikle yaşanmış olayları kapsayan konulara bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu tür geleneklerden bir tanesi de “Kaçak” destanları ve türküleri olmuştur. Azerbaycan folkloru, masallar ve destanlar, atasözleri ve deyişler gibi folklorun epik türlerinden oluşan eski ve zengin bir mirastır.

1880'li ve 1890'lı yıllarda Zangezur bölgesi Kaçak hareketinin en yaygın olduğu bölgeydi. Bu durum efsanevi Kaçak Nebi'nin faaliyetleriyle bağlantılıydı. Nebi, 1851 yılında Zengezur kazasının Aşağı Mollu köyünde doğdu. 30 yaşına geldiğinde Kaçak olan Nebi, ülkenin gözdesi haline geldi. Uzun yıllar sadece Erivan ve Yelizavetpol vilayetlerinde değil, aynı zamanda Güney Azerbaycan topraklarında da mücadele yürüttü. Nebi'nin eşi Hacer Hanım da kocasıyla birlikte saray ordusuna karşı savaşmış ve ulusal üne kavuşmuştur. Hacer Hanım müfrezede harika bir arkadaş ve akıllı bir danışman olarak görülüyordu. Aynı zamanda usta bir nişancıydı.

Azerbaycan'da Kaçakların ortaya çıkmasının sebepleri toplumsal, siyasi, dini ve ekonomik nedenler olmuştur. Kaçak Nebi, tarihi şarkıların ve kahramanın adıyla ilgili halk masallarının arka planında oluşturulmuş olay örgüsüne sahip bir hikaye koleksiyonudur. Azerbaycan'da ulusal kurtuluş hareketinin eşsiz bir aşaması olan kaçakçılık hareketinin tanınmış temsilcilerinden biri de Kaçak

Nabi'dir. Azerbaycan halkı Nebi'nin gençliğini büyük bir sevgiyle övmüş, kutlamalarına kahramanlık şarkıları eklemiş ve onun kahramanlığı hakkında zengin anlatılar yaratmıştır.

Giriş

Toplumların bir yandan kültürlerinin gelişiminin tarihi köklerini, diğer yandan çağdaş küresel medeniyetin kültürel zorluklarını anlamak, ulusal kültürün bağımsız ve başarılı bir şekilde gelişmesinin anahtarıdır. Orta çağdan itibaren tasavvuf-derviş sistemi ile âşık sanatı gelişmeye başlamış ve bu minvalde sözlü destan geleneğinin tarihi ve siyasi şartlara uygun bir formda gelişmesini mümkün kılmıştır. "Türk-Oğuz destan geleneğinde sözlü prensip, yani destan metninin nesilden nesile, yüzyıldan yüzyıla aktarımında başrol oynadığından ve bunun yanı sıra etno-kültürel alana yayılmasında yazı unsurunun rol oynamadığından, Türk destanının evrim ve dönüşümünün nasıl işlediğini somut çizgilerle açıklamak zordur. Ancak etnik kültürel sistemin genetik temellerine ve tarihi, siyasi, sosyo-kültürel yaşamın yönlendirici ve belirleyici yönlerine dikkat ederek, destan geleneği de dahil olmak üzere folklor hafızasının belirli katmanlarına ışık tutmak mümkündür" (Tahmasib ve Akhundov, 2005:4).

Destanlar ve buna bağlı olarak destan şiirlerinin türkülere dönüşmesi genellikle yaşanmış olayları kapsayan konulara bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu tür geleneklerden bir tanesi de "Kaçak" destanları ve türküleri olmuştur. Azerbaycan folkloru, masallar ve destanlar, atasözleri ve deyişler gibi folklorun epik türlerinden oluşan eski ve zengin bir mirastır. Azerbaycan edebiyatı, yüzyıllar boyunca milli folklorla sıkı etkileşim içinde gelişmiştir. Azerbaycan halkının yarattığı edebiyat, dünyanın en kadim edebiyatlarından biridir. Mitolojinin, halk âdet ve ritüellerinin, halk masallarının, şarkıların ve özellikle destanların etkisi Azerbaycan kültüründe her zaman çok belirgin olmuştur.

"Gaçak Nabi" anlatıları ve şarkılar, klasik destanlarımızın (Koroğlu destanı dahil) yapısından farklı olmasına rağmen, her zaman koleksiyonerlerin ve yayıncıların ilgi odağı olmuştur. Adabiyat gazetesinin 22 Ağustos 1938 tarihli nüshasında basılan duyuruda, Edebiyat ve Dil Enstitüsünün Zengezur, Gubadlı ve Gafan bölgelerine folklor heyeti gönderdiği belirtiliyor" (Tahirov, 2005: 7)

"Kadim Azerbaycan dininin temelini oluşturan iki karşıt gücün merhametine veya öfkesine dayanan, yani amaçlanan kişiyi veya şeyi iyilik tanrısının veya kötülük tanrısının gazabına maruz bırakmayı amaçlayan bu tür, halk edebiyatımızın en eski örneklerinde, ritüel şarkılarında, ev töreni şarkılarında ve diğer türlerde tecelli etmektedir. Bunlara özellikle Alpler ve kahramanlık zamanlarından kalma "Kitabi-Dede Korkut" hikâyelerinde rastlıyoruz" (Caferli, 2010: 28).

"Kaçak anlatımlarında kollara ayırma işlemi Kaçak Nebi ve Kaçak Yusuf anlatımlarında mevcuttur. "Hecer'in Hapsedilmesi", "Nebi Sisyan Dağlarında", "Aras'ın Diğer Tarafına Sefer", "Periçingili ve Birkaç Diğer Dağ Vuruşması", "Yiğit Ölür Adı Kalır" vb. kol adları Kaçak Nebi anlatmasında geçmektedir. Kaçak Nebi anlatmasında da Koroğlu anlatımlarında olduğu gibi aynı kollardan farklı adlarla adlandırılması "Yiğit Ölür Adı Kalır" ve "Nebi'nin Öldürülmesi" gibi örneklerde görülmektedir" (Ahundov, 1961; Nebiyev, 2001, Akt. (Yazar, 2018b: 680).

Azerbaycan Destanları

"Azerbaycan folklorunda "destan" kavramı Aşık'ın yaratıcılığının ürünü olan destansı-lirik eserleri kapsamaktadır. Destanların olay örgüsü, şiir ve nesrin dönüşümlü olması esasına dayalı olarak tahkiyye şeklinde anlatılır. Aşıklar burayı "destanın evi" olarak adlandırıyor. Kahramanların lirik duyguları, acıları ve heyecanları, üzüntüleri ve sevinçleri, özelemleri ve ilişkileri, konuşmaları ve bağlantıları aşk şiirleri aracılığıyla anlatılmaktadır" (Tahmasib ve Akhundov, 2005: 5). Destanlar umumiyetle tarihi hadiseler, savaşlar kahramanlıklar için söylenmiştir. Destanlar topluluk hayatı ile ilgili konuları da ele alırlar. Destanlar tarih ve sosyoloji incelemeleri için son derece mühim eserlerdir (Timurtaş, 1999: 28).

Azerbaycanın tarihi kahramanlarından olan Nebi'yi Aşıklar aşağıdaki şiir ile ebedileştirmişler:

*"Nebi'nin gözleri aladı ala,
Goç Nebi olubdudüsmene bela,
Nebi'nin mesgeni uca bir gala,
Goy sene desinler ay Gaçag Nebi,*

Hecer'i özünden ay Gaçag Nebi" (Kobotarian 2008: 97).

Azerbaycan destanlarını şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

1. Kahramanlık destanları.
2. Aşk hikayeleri.
3. Aile ahlaki destanları (Tahmasib ve Akhundov, 2005: 5).

Destanlarda milletin kimliği, özgünlüğü, felsefi ve ahlaki görüşleri, dünya görüşü ve dünya duygusu yansıtılır, en ince psikolojik davranış nüansları ortaya çıkarılır, toprakların aroması ve renkleri, dağların heybeti, ormanların, nehirlerin, pınarların serinliği, bozkır ve ovaların enginliği yeniden canlandırılır. Destanlar Azerbaycan halk edebiyatının en ilginç ve renkli türlerinden biridir.

Kadim Türk-Oğuz destan geleneği, ilkel çağlardan orta yüzyıl başlarına kadar şiirsel düşünce ve sanatsal hayal gücüyle, Türk manevi ve kültürel sistemine, atlı yaşam tarzından doğan etnik yaşam tarzına, soyluluk ve şövalyelik duygusuna hizmet etmiştir. Eski Türk destan kültüründe önemli bir yer tutan Oğuz namelerdeki etnik tecrübeler de bu tarihi gerçekliğin yadsınamaz bir yansımasıdır" (Tahmasib ve Akhundov, 2005:4).

Kaçak Nebi Destanları

Azerbaycan'da Kaçakların ortaya çıkmasının sebepleri toplumsal, siyasi, dini ve ekonomik nedenler olmuştur. "Azerbaycan'ı işgal eden Çarlık Rusyası, Azerbaycan halkının millî değerlerine, yaşam tarzına ve yönetim şekline uygun olmayan bir politika izlemiştir. Ülkeye Türk varlığının yok edilmesi adına Rusya'dan, diğer ülkelerden ve milletlerden kişiler göç ettirilerek köylülerin imkânları elinden alınmıştır. Çarlık Rusyası kendilerine yakın hanlar, beyler ve ağalarla işbirliği yaparak köylülerin haklarını ellerinden almış ve onları kendi emirleri altında istediği gibi çalıştırmıştır. Devlet yönetiminde büyük boşluklar ve kendi başına hareket etmeler ortaya çıkmış, Azerbaycan Türkü'nün refahı, namusu ve özgürce hareket etme hakları ellerinden alınmıştır (Saray 1993: 24; Rızayeva 2000: 27-28; Rüstemzade El Gehremanları Halg Edebiyatında 1984: 53). Yaşanan bu olaylar haksızlığa uğrayan kişilerin kaçak olmalarına yol açmıştır" (Akt., Yazar, 2018a: 434).

"Kaçak Nebi, tarihi şarkıların ve kahramanın adıyla ilgili halk masallarının arka planında oluşturulmuş olay örgüsüne sahip bir hikaye koleksiyonudur. "Kaçak Nebi" üzerine yapılan çalışmalarda hem şarkı anlatımıyla -hikâye örneği olarak- hem de bir aşk hikâyesi olarak destan olarak sunulmuştur. Bir ara halk arasında Nabi hakkında "hikâyeler ve şarkılar" diye adlandırılan konuşmalar Prof. M.H. Tahmasib, bu köylü hareketinin kahramanının kutlamalarına "yüzlerce şarkının" katıldığını kaydetmiştir. Tarihi kahramanlar hakkında anlatılan bu türden onlarca şiir ve hikâye, kelimenin tam anlamıyla destan mertebesine çıkamamıştır" (Tahirov, 2005: 4).

Halk, yetkililerin zulmünden kaçarak ormanlara saklanan ve hükümet yetkililerine karşı savaşan kişilere 'kaçak' adını veriyordu. Yani bunlar kaçak (gachag, qaçaq - kaçak kelimesinden) olmuş insanlardı. Gachagi'ler halk tarafından çok sevilirdi ve halkın intikamcıları olarak kabul edilirdi. Halkın zor yaşam koşullarında ezilenlere, özellikle köylülere her türlü yardımı yaptılar.

"Kaçak anlatmalarında anlatmaların başkahramanı olan kaçakların kimliği konusunda bir tartışma söz konusu değildir. Kaçaklar, Azerbaycan'da doğup yaşamış, tarihsel hayatları bilinen birer şahsiyettir. Kaçak Nebide, 1854 yılında Gubadlı bölgesinin Mollu köyünde; dünyaya gelmiştir" (Yazar, 2018b: 679).

Kaçak anlatmaları; Türk dünyasının kültürel miraslarından en önemlilerinden bir tanesi de "Kaçak Anlatmaları"dır. Kaçak anlatmaları genellikle Azerbaycan ve civarındaki Türk topluluklarında rastlanılan anlatılardır. Türk edebiyat dünyasında Kaçak anlatıları Köroğlu anlatmaları kadar bilinen anlatılar değildir. Çarlık Rusya'nın Azerbaycan'ı işgal ettiği yıllarda yaşanan olaylar bağlamında ülkesinden kaçıp ormanlara ve dağlara yerleşen halk, Ruslar ile iş birliği yapan ağalara ve beylere karşı mücadele vererek halk kahramanı haline gelmişlerdir. Bu kahramanlar ile ilgili zamanla dilden dile dolaşan anlatımlara Kaçak anlatmaları denilmiştir. Azerbaycan ve çevresinde kaçak anlatmalarının en yaygınları şunlardır; Kaçak Nebi, Kaçak Yusuf, Kaçak Süleyman, Tanrıverdi, GaraySöyün, Semed Ağa, GandalNağı vb. Azerbaycan edebiyatının anlatı türlerinin gelişiminde halk destan geleneğinin etkisi, biçim ve nitelik açısından çok önemlidir. Bu bağlamda

halk destanları kahramanlık ve aşk biçimlerindeki temel özellikleri, folklor destanlarının içerik ve biçim-üslup açısından tespiti önemlidir. Bu bağlamda XX. yüzyıl Azerbaycan müzik kültüründe “Qaçag-Kaçak” ezgilerinin tespiti kahramanlık ezgilerinin gelecek kuşaklara aktarılması büyük önem taşımaktadır.

“19. yüzyılın sonlarından itibaren kaçak Nabi ile ilgili şarkılar ve hikayeler "Qafqaz" gazetesi, SMOMPK ve 20. yüzyılda "Azerbaycan öğrenme yolu" koleksiyonu, "Devrim ve kültür" dergisi, "Edebiyat gazetesi", "Azerbaycan kolhozçusu" vb. tarafından derlenmeye başlanmıştır” (Tahirov, 2005: 6).



Şekil 1. Rus Mezalimine Karşı Mücahitler (Kaçaklar) (Url- 2)

“Kaçak kelimesi Rus mezaliminde Azerbaycan'da topraklarını savunmak üzere mücadele veren mücahitlere verilen isimdir. Azerbaycan' da hürriyet mücahitine kaçak derler” (Bergüşat, 1987: 5). Toplumlar, tarih boyunca maddi/manevi değerlerini destanlarda, şiirlerle ve türkülerle ebedileştirmişlerdir. Türk halkı, sözlü ve yazılı kültür değerlerinin günümüze kadar canlı tutmayı başarmıştır. Bu makalede önemli kültür ürünlerinden olan “Kaçak Anlatmaları”nın ezgileri gelecek kuşaklara aktarılması beklentisiyle hem notaya alınacak ve bir araya getirilecektir. Valiyev, Kaçak Nebi'nin vefatından yaklaşık 20 yıl sonra Azerbaycan köylülerinin savaştığı eski rejimin tamamen yıkılması nedeniyle “Kaçak Nebi” destan olarak yayılma zemini oluşmamıştır. Fakat, Prof. K. Valiyev'in bu görüşlerini çürüten Prof. P. Efendiye, "GaçakNabi"yi daha çok bir destan gibi nitelendirmiştir: "Gaçak Nabi" halk arasında bir destan şeklinde yaşamaktadır. "Kaçak Nabi" destanını inkar etmek, 19. yüzyılın başında ortaya çıkmaya başlayan "kaçak şarkılar" serisini de inkar etmek anlamına gelir (“Kaçak Nabi” - I.A. Akt. Tahirov, 2005: 5).



Şekil 2. Kaçak Nebi

Kaçak Nebi'nin hayat hikayesi kısaca şu şekildedir; Kaçak Nebi, babasının adı Ali'dir. 1854 yılında Gubadlı kazasının Aşağı Molla köyünde dünyaya gelir. 7 kişilik bir ailede dünyaya gelen Nebi geçim sıkıntısı nedeniyle genç yaşta Şuşadaki tüccarların yanında çalışmaya başlar. Babasının ölümünden sonra köye dönen Nebi ailesinin başına geçmek zorunda kalır. Bir süre sonra da Annesi vefat eder. Nebi'nin kız kardeşi Zeynep ve erkek kardeşi Mehdi'de ona destek olmak için kapıcılık yapmaya başlarlar. Nebi, genç bir delikanlı olduğu yıllarda Yukarı Molla köyünden Molla Hanali'nin kızı Hacer'e aşık olur ve onunla evlenmek ister. Yaz aylarında Molla köyü halkı yöredeki diğer halklar gibi yaz aylarında yaylaya göç etmekteydi. Yaylaya çıkmadan önce Nahçıvan'a temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla giden köy halkının kervanı dönüş yolunda saldırıya uğrar ve orada yaşanan bir çatışmada 1 kişi hayatını kaybeder. Nebi'nin de aralarında olduğu bu kavga sonrasında Nebi tutuklanır. Şuşa kalesine götürülürken yolda kaçmayı başarır. Nebi'nin ikinci kez esir alınması ise doğrudan Gubadlı beyleri tarafından gerçekleştirilir. Nitekim Mollu köyü yakınlarında, başka bir köyden bir adam, Gubadlı beylerinden birinin kardeşi tarafından öldürülür. O köyün halkı bunu Mollu köyünden bilir. Bunu fırsat bilen beyler, suçu Nebi'nin üzerine atarlar. Bunun üzerine Nebi'yi yakalayıp kışlaya koyarlar. Ancak bu kez Nebi kışladan kaçmayı başarır. Nebi hapisten kaçıp, etrafındaki insanları toplayarak dağlara çıkar Böylece Nebi'nin kaçakçılık hayatı 1875 yılında başlamış olur. Kaçak Nebi, halkın çıkarlarını savunması ve olağanüstü kişisel cesaretiyle ün kazanmaya başlar ve halk yiyecek yardımı yaparak onların saklanması için yardım etmekteydi. Nebi uzun süre Çarlık Kazaklarıyla savaşır ve baskı altına alınınca İran ve Türkiye'ye geçer. Zangezur Kaymakamı Selim Bey Rüstembeyov'un da aralarında bulunduğu yerel yetkililer, Nebi'ye karşı mücadelede güçsüz olduklarını anlayınca, onun grubunda nifak sokmak için casuslar kullanmaya karar verdiler. Selim Bey niyetini Nahçıvan valisi Slavaçinski'ye açıklar. Bu çalışmada Nahçıvan'ın Ordubad kasabasından tüccar olan ve İran'ın Urmiye şehrinde ticaretle uğraşan Meşedi Paşa Hacı oğlu da yer almıştır. Meşedi Paşa, Bey Nebi'nin grubundan Şah Hüseyin ve Kerbela'lı İmam'ı esir alır ve onlara büyük ödüller vaat eder. Sık sık Nebi'yi ziyaret eder ve ona dostça davranır. Bir süre sonra Meşedi Paşa, Nebi'yi evine davet eder. 12 Mart 1896 günü saat 02.00 sularında Şah Hüseyin ve Kerbela'dan bir ziyafet dönüşünde İmam Nebi'yi İran-Türkiye sınırında bulunan Larin köyü yakınlarına getirdiler. Burada Şah Hüseyin, Nebi'yi sırtından vurur ve Nebi oracıkta ölür....Nebi'nin yaşantısında en büyük destekçisi olan Hacer daima elinde silah hiç kimseden korkmadan at üstünde dağlarda vadilerde yaşam sürerek daima Nebi'ye destek olmuştur (Url- 3).

Türkülerde Kaçak Nebi

“Tanınmış dilbilimci, filoloji doktoru MuradkhanJahangirov'un hayatının son yıllarında bizlere sunduğu ve konuya açıklık getirmek istediği bir gazete haberinde, Gubadlı ilçesinden öğretmen olan M. Jahangirov'un, Nabi Gachag hakkında şarkılar, şiirler, bayat hikayeler, masallar ve bilgiler toplamak için önemli çalışmalara giriştiği, Nabi Gachag'ı gören, tanıyan kaçakları arayıp bulduğu ve onunla birlikte firarilere katıldığı belirtilmiştir” (Tahirov, 2005: 6). Azerbaycan ve Türkiye sahasında tespit edebildiğimiz “Kaçak Nebi” konulu türküler şu şekildedir:

- ✓ TRT repertuarında bulunan ve en yaygın “Kaçak Nebi” ezgisi olan eser “Bozat Seni Ser TövledeBağlaram” adlı türküdür. Azerbaycan Destanlarından “Kaçak Nebi” destanında kahramanın atı olan “Bozat” olağanüstü özelliklere sahiptir (Akman, 2003: 245). Bu nedenle türkülerde bozat önemli bir yer tutmaktadır. “Nebi'yi öldürmek isteyen düşmanlar tüfek çektikleri zaman Bozat sezmiş ve dağları taşları incitecek şekilde kişnemiştir. Fakat Nebi, Şahhüseyin'in kurşunundan kurtulamaz . Tam o sırada Bozat yerinden fırlar ve katili öldürür. Daha sonra Nebi'nin yanına gelir ve tir titrer ve insan gibi ağlar, gözünden kanlı yaşlar akıtır” (Akman, 2003: 246).

[illegible][illegible]

- ✓ TRT repertuvarına giren ve nakarat kısmında “Koç Nebi” olarak bahsedilen bir eser tespit edilmiştir. Eserin notası şu şekildedir;
- ✓ TRT repertuvarında tespit edilen diğer eser ise “Men bu elin gızıyam” adlı eserdir. “Nebi'ye Hacer olup dolanmışam dağları” sözleriyle bahsedilmektedir.



- ✓ Bunların dışında TRT repertuarında uzun hava eserler listesinde kayıtlı “Nebi'm Gelir Gazaklı'nın Elinde Koçak Nebi” adlı eser de bulunmaktadır. Fakat eserin ezgisine ulaşılammıştır. Eserin Künyesi şu şekildedir:

Repertuar No	558
Yöresi- İli	Azerbaycan
Kaynak Kişi	Aşık Ali Rıza Ezgi
Derleyen	TRT MÜZİK DAİ. BŞK. THM. MD.

Nebi'm gelir gazaklı'nın elinde
Aynalı tüfeği gama belinde
Neler çektim bu saldatın elinde
Gelesengelesen ay kaçak nebi (koçak nebi)
Haceri özünden çok koçak nebi
Gelesengelesen ay nadan nebi
Divanı yerinden oynadan nebi (Url- 1)

- ✓ NevidMüsmir'in seslendirdiği “Kaçak Nebi” XXI. yüzyıl müzik yapıtlarından bir tanesidir.

Dur qefes kapısın bir açaq nebi
Bu sınıqqanadla bir uçaq nebi
Geceni goyaşaq bu dağdan daşa
Zindanı gazmışam dur Kaçaq Nebi

- ✓ Kaçak Nebi temalı Uzun hava



Şekil 3:Qaçak Nebi ve Hacer (Url- 4)

Sonuç. Azerbaycan'da ulusal kurtuluş hareketinin eşsiz bir aşaması olan kaçakçılık hareketinin tanınmış temsilcilerinden biri de Kaçak Nabi'dir. Azerbaycan halkı Nabi'nin gençliğini büyük bir sevgiyle övmüş, kutlamalarına kahramanlık şarkıları eklemiş ve onun kahramanlığı hakkında zengin anlatılar yaratmıştır. Kaçak hikâyeleri, Çarlık Rusya'nın Azerbaycan'ı işgali dönemlerinde yaşanan olaylar karşısında ortaya çıkmış ve zamanla halk tarafından bu kahramanlığın hikayelere dönüştürülmüş yapısıdır. Bu kahramanlıklar her Türk toplumunda olduğu gibi hüznü ile birlikte türkülerde de yansımış, bu bağlamda da kırık ve uzun hava olmak üzere kaçaklar ile ilgili ezgiler dilden dile söylenmeye başlamıştır. Azerbaycan'da Aşık toplantılarında Kaçag Nabi'nin kahramanca mücadelesi, eşi Hacer ve silah arkadaşlarının kaçıışı büyük bir sevgiyle anlatılır, şairler ve şarkıcılar Kaçak Nabi hakkında ritmik kahramanlık şarkıları ve zengin anlatılar yaratmaya başlamışlardır. Efsane kahramanın vefatından sonra Azerbaycan halkı onun hakkında şarkılar ve destanlar bestelemiştir. Azerbaycanlı yazarlar, milli kahraman Kaçak Nabi'nin mücadele dolu hayatını anlatan çok sayıda eser kaleme aldılar. Bunlar arasında M. Rahim'in "Kaçag Nabi" öyküsü, S. Rahimov'un "Aynalı" öyküsü ve "Kafkas Kartalı" romanı, G. Gasimov'un "Dağlara Çekilmiş" öyküsü, J. Bargushad'ın "Boz At Üzerinde" romanı, A. Veliev'in "Bronz Süvari" eseri, S. Rustam'ın "Kaçag Nabi" oyunu ve M. Tahmasib'in "Nabi" adlı uzun metrajlı film senaryosu sayılabilir. Sonuç olarak Kaçak Nabi Azerbaycan Destanlarında ve türkülerinde sosyal ve politik adaletsizliğe, toplumsal baskıya, sürekli olarak sömürüye karşı mücadele eden bir kahraman olarak tasvir edilmiştir.

Kaynakça:

1. Akman, Eyüp (2003). Türk Kültüründe Ve Azerbaycan Destanlarında At. Kastamonu Eğitim Dergisi Mart Ci/t:/1 No:/ s. 233-248
2. Ahundov, Ehliman (1961). Kaçag Nabi. Bakû: Azerbaycan Devlet Neşriyatı.
3. Bergüşat, Celal (1987) Kaçak Nabi. Çeviren: Oktay Altunbay Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 891
4. Caferli, Muharrem (2010) MemmedhuseynTahmasib. Seçilmiş Eserler. Cilt I. Azerbaycan Çalışmaları Serisi Bakü Slav Üniversitesi, Bakü-Mütercim.
5. Kobotarian, Nabi (2008) Tebriz Âşıklık Geleneği Ve Âşık Edebiyatı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
6. Nebiyev, Azad (2001). Kaçag Nabi. Bakû: Turan.
7. Tahirov, A. H. (2005)QaçaqNəbi. Lider Nəşriyyat, Bakü.

8. Tahmasib, Memmedhüseynve Akhundov, Ahliman (2005) Azerbaycan Destanları. Editör: Muharrem Kasımlı, Lider Neşriyat, Bakü.
9. Yazar, S. (2018a). Azerbaycan Kaçak Hikâyeleri. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 18(2), 431-452. <https://doi.org/10.32449/egetdid.478222>
10. Yazar, S. (2018b). Köroğlu Anlatmaları İle Kaçak Anlatmaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. TurkishStudies Volume 13/5, Winter p. 673-68 DOI Number: Issn: 1308-2140, Ankara-Turkey.
11. Url-1<https://www.repertukul.com/NEBI-M-GELIR-GAZAKLI-NIN-ELINDE-Kocak-Nebi-558>
12. Url-2<https://azerhistory.com/?p=54096>
13. Url-3 <https://www.youtube.com/watch?v=IN1eVv31JeY>
14. Url- 4 https://www.youtube.com/watch?v=xCKi9z_facA&t=118s

UDC 78.01(560)

YENİ BİLİM'İN TÜRK MÜZİĞİ NAZARÎ ANLAYIŞIYLA İLK TEMASI: DİMİTRİE CANTEMİR'İN DİYALEKTİK MUSİKİ NAZARİYESİ

Hüseyin Cem Esen

Dr. Öğr. Üyesi

Universitet lektoru

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

e-mail: huseyincemesen@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0747-946X

Abstract. Considering the scope and quality of his studies in the field of Ottoman history, Dimitrie Cantemir (1673-1723), who is considered an important authority in the field of the East as an orientalist, also had a highly respected and privileged position in 18th century European culture due to his remarkable studies in the fields of philosophy-logic, literature-philology, theology, geography and especially music theory. Cantemir constitutes a turning point in the theoretical tradition of Turkish music with its theoretical model, which includes discourses developed with the new paradigm in which the influence of the anti-scholastic, rationalist new thought that emerged in Europe in the 17th century was felt and dialectical management and the idea of 'ratio' came to the fore. With the dialectical method preferred by Cantemir, a theoretical model emerged that allowed for experimental and rational analyses as well as historical inquiry based on theoretical knowledge, and allowed for a better understanding of the processes of change in the theoretical tradition. So much so that many of the prominent elements in this model maintain their validity and effectiveness as part of the basic trends that have survived to the present day.

Keywords: Music theory, Ottoman Music, Enlightened ratio, Dialectical approach.

Aydınlanmanın Şafağında Bir Musiki Nazariyatçısı: Dimitrie Cantemir

Osmanlı tarihi alanında yaptığı çalışmaların kapsamı ve niteliği göz önünde bulundurulduğunda, bir oryantalist olarak şark sahasında önemli bir otorite olarak görülen Dimitrie Cantemir (1673-1723), bunun yanı sıra felsefe-mantık, edebiyat-filoloji, teoloji, coğrafya ve bilhassa müzik teorisi alanındaki dikkat çekici çalışmaları sebebiyle 18. Yüzyıl Avrupa kültüründe oldukça saygın ve ayrıcalıklı bir konuma sahipti. Beyzade Dimitri olarak da anılan Cantemir, Boğdan'a yaptığı kısa süreli seyahatleri dışında yirmi iki yıl boyunca önemli kültür merkezlerinden birinde, kozmopolit bir başkent olan İstanbul'da yaşamıştır[1, s. 13]. Bu süre içerisinde II. Süleyman (1687-

1691), II. Ahmed (1691-1695), II. Mustafa (1695-1703) ve III. Ahmed (1703-1730) saltanatlarına şahit olan Cantemir, gerek siyasi-iktisadi gerekse de felsefi-bilimsel düşünce alanında kayda değer dönüşümlerin yaşandığı bir dönemde İstanbul'un sosyal ve kültürel çevresine dahil olmuştur.



Görsel 1: Dimitrie Cantemir (Kantemiroğlu)

İstanbul'a ilk seyahatini henüz on beş yaşında iken babası Boğdan Prensi Constantin Cantemir'in rehinesi olarak gerçekleştirmiş, Ortodoks Patrikhanesi'nin bulunduğu ve dönemin önde gelen âlim ve bürokratlarının yaşadığı Fener semtine yerleşmiştir[2, s. 18]. Seçkin zümreyle kurduğu yakın ilişkilerin ve bilhassa Fener Rum Patrikhanesi'nde aldığı eğitimlerin bir sonucu olarak Osmanlı kültür ve bilim çevresinde kısa zamanda önemli bir konum elde etmiştir. Boğdan'da bulunduğu sırada Yunan klasik metinleri, felsefe ve teoloji konusunda bilgili olan Giritli keşiş Ieremia Kakavellas'tan Padua geleneğinden Batı hümanizmine, Yunan klasik düşüncesinden 'philosophia nova'ya ve dahası Bizans musikisinin de kapsayacak derecede ayrıntılı dersler almış, bunu takip eden süreçte İstanbul'da Ortodoks Patrikhanesi'nde gördüğü istisnai eğitimler sonucunda düşünsel alanda büyük bir bilgi birikimine sahip olmuştur.

Öyle ki 'Büyük Okul' diye bilinen bu okul, farklı düşüncelerin özgürce tartışılabilmesi yönünde telkinde bulunan ve katı geleneklerin karşısında durduğu bilinen hocalarıyla tanınmaktaydı. Burada Yunan ve Latin bilgisinin dışında yeni felsefe, pozitif bilimler ve tıp gibi yeni bilgiye ait konular öğretilmekteydi. Sonraki çalışmalarına Yeni Aristoculuğuyla tanınan ve Padua geleneğinden gelen ünlü bilgin Alexander Mavrokordatos, filolog Iacomini, coğrafyacı Artali Meletius, tarihçi Hrisant Notaras ve Argoslu filozof Yakob Manos ile devam eden Dimitrie Cantemir, Osmanlı sarayında Enderun hocalarından aldığı derslerle, ileride kendisini Berlin Bilimler Akademisi üyeliğine taşıyacak bilgi birikimine ulaşmıştır; burada filozof, matematikçi ve gökbilimci Yanyalı Es'ad Efendi'yle Türk dili ve İslam dini üzerine çalışmalar yapmış, din bilgini Nefioğlu'yla Arapça dersleri almış ve ilahiyat üzerine çalışmalar yapmış, şair Rami Mehmet Paşa ile dilbilimi çalışmış, Kemani Ahmed Çelebi ve Tanburi Angeli ile musiki çalışmalarını sürdürmüştür[1, s. 15], [3, ss. 205-206].

Dimitrie Cantemir, Osmanlı/Türk kültüründeki konumunu, şarkiyatçılığının yanı sıra bilhassa Türk müziği nazariyatında yaptığı öncül çalışmalarla sağlamıştır. Avrupa'da 17. yüzyılda kendini gösteren skolastik karşıtı, rasyonalist yeni düşüncenin etkisinin hissedildiği, diyalektik yönetimin ve 'ratio' fikrinin ön plana çıktığı yeni paradigmayla geliştirilen söylemlerin yer aldığı nazari modeliyle, Türk müziği nazari geleneği içinde bir dönüm noktasını oluşturmaktadır.

Yeni Bilgi, Yeni Nazariyat: Cantemir'in Diyalektik-Ratio Temelli Nazariyatı

17. yüzyıl, düşünsel alanda önemli bir kırılmayı, insanın doğaya bakışı ve onu yorumlayışı noktasındaki büyük değişimleri anlatan bir tarihsel dönemi işaret etmektedir. Demir'in de ifade ettiği üzere, bu yüzyılda Avrupa'da Rönesans ve Reform Dönemi'ndeki düşünsel gelişmelerin sonuçları alınmaya ve özellikle de düşünce tarihi bakımından çok büyük bir dönüşüm yaşanmaya başlanmıştır. Galilei, Kepler, Newton gibi isimler bilim alanında ve Descartes, Leibniz, Spinoza gibi filozoflar ise felsefe alanında geleneksel bilgiyi aşacak yeni söylem ve kuramların altına imza atmış; insani ilginin Doğa'ya (ve bunun bir parçası olan insana) yönelmesi ve Doğa'yı konu edinen araştırmalarda Tümdengelim'in kaynağı olarak ratio'nun ve Tümevarım'ın kaynağı olarak experimentum'un

alınmasıyla dönüşüm kendini göstermektedir[4, s. 253]. Burada zikredilen ‘ratio’, ne tamamen bağımsız, kendince saf bir akıldır ne de felsefi ya da dini bir otoriteye tabi bir akıldır; kastedilen asıl nitelik yönlendirilebilir oluşudur; öyle ki deney ve gözlemlerle yönlendirilebilen ve aynı zamanda gözlem ve deneyi yönlendiren bir akıldır [5, s. 118].

Cassirer’e göre aydınlanmacı akıl için, yeni bilgiyi edinme sürecinin başlangıç noktası yani ilk kesinlik oldukça önem arz etmektedir; sonrasında gelecek tüm önermeler, bu ilk bilginin üzerine tefekkürle zincirlenerek inşa edilecektir [6, ss. 6-10]. Dolayısıyla sözü edilen kesinliğe (bir başka deyişle Arşimet noktasına) kavuşabilmek için gelenekten miras kalan geleneksel söylemlerin yadsınması, olumsuzlanması gerekmektedir; dahası bu ilk evrensel kesinlik için yeni bilginin yeni yöntemleri kullanılmalıdır. Bu durum, metafizik sistemlerin dayandığı akıl anlayışından koparak, insana dair sosyal ve olgusal alan üzerinde diyalektik adımlarla hareket eden ve epistemolojik olarak da deneyci bir yaklaşıma sahip olan bir akıl anlayışına dönüşümü göstermektedir[7, s. 102]. Nitekim bu süreçte, Aristotelesçi klasik ‘organon’ (Eski âlet) yerine F. Bacon’un ‘novum organum’unun (yeni alet) kullanılması dönüşümün bir diğer göstergesi olarak karşımızda durmaktadır. Klasik düşüncede ön planda olan tümdengelim, bâtinî olandan zahîrî olana bir bakışken, yeni bilgidaki tümevarım fikri ise zahîr olanı yani görüneni temel alarak bilinmeyen ya da görünmeyen bilgiye ulaşmayı hedeflemektedir[8, s. 25].

Newton’ın ‘*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*’ adlı eserinde göze çarpan bilimsel araştırma izlencesinde, açıklayıcı ilkenin bütüne uygulanması prensibiyle bilimsel çözümleme adımlarında önemli bir değişim gerçekleşmiştir. Buna göre bilimsel araştırma gözlemle yapılan analiz ve sonrasında deneyle oluşan sentez ve kuram aşamalarından oluşmalıdır. Öncelikle olgu ayrıntılarıyla izlenir, problemin gözlemi gerçekleştirilir ve onu oluşturan unsurlar birbirinden ayrıştırılır. Sonrasında ise olgunun nedenleri belirlenmektedir; daha açık bir ifadeyle gözlem sonucu elde edilen bilgilere dayanarak açıklayıcı varsayımlar oluşturulmakta analogiler kurulmakta ve deneyle sınanarak söz konusu unsurlarsentezlenmekte ve bir bağlantı oluşturularak bütün haline koyulmaktadır. Yapılan gözlem ile ulaşılan açıklayıcı ilkeler ve oluşturulan önermeler arasında bağlantılar kurgulanması sonucunda teori ortaya çıkmakta ve diyalektik bir olgu olarak kesinliğe kavuşmaktadır[9, ss. 87-89].

Düşünsel dönüşümün yani eski bilgi-yeni bilgi ayrımının kendini gösterdiği bir diğer konu da Paracelsusçu düşüncededir. Hippokratesçi ve Galenosçu bakışın büyük bir düşünsel dönüşüme uğradığı, İatrokimya adını alan bu akımda Paracelsus’a göre varlıklar yedi unsurdan oluşmaktadır; yani varlıkların temel yapıları ateş-hava-su-toprak (anâsır-ı Erba’a) ile kendisinin eklemiş olduğu Tuz, civa ve kükürtten (Materia Prima) oluşmaktaydı. Buradaki en önemli husus, doğal yapıların analiz ve sentez yöntemiyle ayrıştırılarak incelenmesi ve temel yapı taşlarının belirlenmesi noktasındadır. Bu açıdan görülmektedir ki gelişen bu yeni kuram sayesinde kimyasal ve fiziksel açıklama modelleri gündemdeki yerini almaya başlamıştır [4, s. 267].

Benzer bir durum Kopernik ve Brahe’nin kuramlarına karşı Aristoteles ve Batlamyus astronomisinde gerçekleşmiş, evreni anlama ve yorumlama prensiplerinde de değişen paradigmlar etkisini göstermiştir. Yeni bilimin paradigması bilgi üretiminde ampirik akılı kullanır, tümdengelim ve aklın birlikteliğinden ratio ve experimentum yani akılcı-deneyssel karakterde sentetik bir bilgi oluşmaktadır. Bu yeni akılcı düşünceyle astronomi, fizik, coğrafya ve biyolojide epistemik devrimlerin önü açılmıştır [8, ss. 57-62].

II. Viyana Kuşatması’nda yaşanan başarısız girişimlerle başlayan ve Karlofça Antlaşması’yla süregelen olumsuz tablo, Osmanlı’da yerelepiistemolojik çerçevesine duyulan güvenin sarsılmasına yol açmıştır. Dahili ve Harici alem arasındaki ilişkinin sorgulandığı ve açıklamaya çalışıldığı bu yerel epistemolojik çerçeve günün ihtiyaçlarına katkı sağlayamamaya başlamış, bu durum -zaten içeride kıvılcımlanan- Avrupa’da yeşeren ‘yeni’ fikrinin Osmanlı düşüncesinde ‘tebdil’i tartışmaları alevlenmiştir. ‘Yeni Dünya’da geçer akçenin ‘Yeni bilgiyle oluşan Yeni Düzen’ olduğu fikri gitgide belirgin bir şekilde kendini göstermiş ve bu tebdil yani değişim-dönüşüm fikri etrafında buluşan Nizâm-ı Cedîdçiler (Yeni Düzenciler) ve yerel epistemeyi korumaya çalışan Nizâm-ı âlemciler (Eski Düzenciler) olmak üzere ikiye bölünmüş ve çatışmaya başlamışlar[4, s. 288]. İşte Dimitrie Cantemir

böylesine canlı bir düşünsel ortamda İstanbul'da bulunmuş, kendisini Berlin Bilimler Akademisi'ne kabul ettiren bilimsel perspektifiyle, geleneksel nazari bilgiden tamamen arınmış oldukça farklı 'yeni' bir nazariye kaleme almıştır.

Popescu-Judetiz nazari kaynaklar arasındaki metinlerarası ilişkiden hareketle tema ve motif donatımlarıyla bir metinleştirme arayışı görüldüğünü, belirli tema ve motiflerin kullanımıyla bir 'etkilenmeler tipolojisi' ortaya çıktığını belirtmektedir[10, ss. 74-75]. Bu ölçüte göre üç farklı nazari anlayışın varlığından söz eden Popescu-Judetiz, birinci eğilimi Maragalı Abdülkadîr izleği olarak belirler, onun eserlerini örnek alarak yazılmış nazariyeleri bu sınıfa koyar[10, s. 75]. XV. ve XVI. yüzyılları kapsayan İkinci eğilim ise Yusuf bin Nizameddin, Hızır bin Abdullah, Bedr-i Dilşâd ve Seydi gibi kuramcılarla temsil edilmiş olup, konusunu kozmos, astroloji ve tıp gibi alanların ezoterik yorumlarına dayanan bilgilerle ele alınan nazari eserlerden oluşmaktadır. Cantemir ile yeni bir evre başlar ve onun diyalektik yaklaşımı da üçüncü yönelimi oluşturur [10, s. 83].

Öztürk ise paradigma kavramından hareketle, epistemik değişimleri dikate alarak makam nazariye tarihinin farklı bilme, kavramlaştırma, sınıflandırma ve açıklama modellerine sahip olduğuna dikkat çekmiş, i) temel kavram, ii) makamları tarif etme ve açıklama tarzı, iii) makam sınıflaması, iv) dil ve terminoloji'den oluşan dört ana ölçütü kullanarak makam nazariye tarihinde etkili olmuş modelleri belirlemiştir. Bu ölçütler temel alındığında i) Dâire/Devir/Şed Modeli, ii) Bâtınî Sembolizme Bağlı Makam Modeli, iii) Bestesel Seyre Dayalı Makam Modeli, iv) Tonaliteye Dayalı Makam Modeli olmak üzere dört ana modelin varlığıyla karşılaşılmaktadır[11, s. 12]. Bu modellerden ilki devir nazariyesini temel alırken ikinci model ise hermetik ve Yeni Platoncu bir söylem alanı oluşturarak Kürelerin müziği bilgisine temas etmekte ve spekülâtif teorisinin önemli örneklerini sunmaktadırlar. Ancak üçüncü model olan seyir modelinde paradigma dönüşümü kendini göstermekte, tıpkı Judetiz'te görüldüğü gibi Cantemir ile yeni bir düşünsel model ortaya çıkmaktadır.

Carl Dahlhaus ise teorisinin oturduğu temel paradigmaları spekülâtif, regülâtif ve analitik olmak üzere üç yaygın yönelim üzerinden incelemiştir [12, ss. 11-12]. Dahlhaus'a göre spekülâtif yönelimde müziğin özü, niteliği ve unsurları üzerinden sayı ve akustik esaslarındayanan ontolojik ve metafizik bir tefekkür hali hakimdir. Regülâtif teori ise ontolojik karakterden tamamen arınmış ve daha çok uygulama alanına yönelen; modların, armoninin, formların, notaların pedagojik kaygılarla belli bir kalıp ve kuralları çerçevesinde açıklanmış çalışmaları kapsamaktadır. Son olarak Analitik teori ise müzikal analiz ve ifadelerden oluşan, bunun yanında estetiğe özel bir önem atfeden çalışmalardan oluşmaktadır [13, s.67]. Tüm bu model odaklı açıklamalardan anlaşılacağı üzere düşünce dönüşümleri ve temel paradigma değişimlerinin geleneksel nazari aktarıma etkisi büyük olmuş, müziğin nasıl anlaşılıp ne şekilde aktarılacağı noktasında çeşitli yönelimler ortaya çıkmıştır. Örneğin Öztürk'ün modellemesinde Devir ve Makam modellerinde Orta Çağ'a özgü bir sembolik-alegorik söylem geliştirildiği ve bilhassa İslâmi ya da yerel epistemolojik çerçeveye bağlı kalındığı görülmektedir.

Bu çerçevede esas amaç, yaratılan olarak görülen 'doğa' ile yaratıcı olan 'tanrı' arasında kadim dönemlerden süregelen kurgusal bağlantıyı kavramak olmuştur. Spekülâtif yani kurgusal temeldeki bu yapıda Tanrı-âlem-insan arasında kurulan ilişkinin musiki üzerinden anlama ve aktarılması hakim olmuştur. Ancak Cantemir, tüm bu kurgusal yapıyı bir kenara bırakarak ratio ve experimentum'un temellendirdiği izlenceleri uygulamış, böylece akılcı-deneyisel sentetik bir bilgiye ulaşmıştır.

Cantemir, *Kitabu 'İlmi'l-Mûsikî 'âlâ vechi'l-Hurûfât* (kısaca Musiki Edvârî) adlı eserinin henüz başlarında, nazari alanda kusurlu gördüğü yerleri ilmin kanunlarıyla yeniden kurup, mükemmelleştirmeye gayret ettiğini belirterek kitabı yazma amacını açıklar[14, s. 13]; böylelikle musiki ilmi kendinden öncekilerin inkâr ve ihmal ettiği bir yapıdan çıkıp, ilmin kanun ve kaideleriyle şekillenecektir. Bu mükemmelleştirme söyleminin hemen ardından yeni bilimin en temel araştırma prensiplerinden birini konu edinir. Fizikte zerre ne ise musiki ilmindeki mızrap vurma vezninin de o olduğunu ifade ederek birim oluşturma yoluna gitmekte ve en küçük birimi yani moleküler hali saptamaktadır. Ölçüt ve birim oluşturma yönelimine farklı parçacık örneklemeleri yaparak zamanın dakikaları ve vezin ilişkilendirmesiyle devam etmektedir. Musiki ilmine giriş kısmında ise 'terkibata nihayet yoktur' diyerek alimlerden bir alıntı yapar. Önceki dönemlerde kaleme alınmış musiki

edvarlarında görmeye alışkın olduğumuz efsanelerden türetilmiş ya da dini figürlerden birer anlatı haline gelen hikayeler yerine bir alimden örnek vermesi önemlidir, öyle ki buradan musiki ilminin sonsuzluğu içerdiği bilgisini verecektir. Burada ifade edilen sonsuzluk metafizik bir sonsuzluktan ziyade fizikî bir sınırsızlıktan ibarettir.

Cantemir, “nasıl yirmi dört harften bütün insanların, bütün milletlerin dillerindeki heceler doğuyor, o hecelerin bir araya gelmesiyle her dilin sözleri, kelimeleri ortaya çıkıyor, o kelimelerden o sözlerden de İran, Arab, Yunan, Latin, İtalyan... bütün milletlerin dilleri, lisanları meydana geliyorsa, tıpkı bunun gibi otuz üç perdeden de sayısız terkîb doğar”[14, s. 33] diyerek, somut bir fikirden hareketle dil analojisi üzerinden bir örneklemeye gitmektedir. Harfleri perdelere, heceyi agâzeye, sözü terkibe dili de musikiye benzeyerek kendinden önceki tüm hermetik ve Yeni Platoncu temelli paradigmayı yıkmaktadır. Kadim kozmoloji geleneğiyle kurulmuş Yeni Platoncu nazari yaklaşım, Cantemir’in uygulamaya dönük prensibiyle derinden sarsılmıştır. Dört unsur-dört şube, yedi gezegen-yedi avâze, on iki burç-on iki makam gibi kozmolojik bir analojiden, makamların ince ve kalın, tam ve nim perdelerin makamları olarak sınıflandırılması, uygulama-pratik esaslı bir kategori anlayışını gözler önüne sermektedir[14, s. 44]. Cantemir edvârında, referans enstrüman olarak telleri üzerinden dört unsurun sembolize edildiği ud çalgısından, dönemin icra pratiğine ve icraya dönük teori anlatımına daha adapte duran tanbur çalgısına geçilmesi de dönüşümün bir başka örneğidir. Kendinden önceki nazariyatçılarla oluşan paradigma farkı ‘eskilere göre mûsikî’ başlığında öne çıkan kavramlarla iyiden iyiye kendini göstermektedir. Bu bölümdeki anlatım ve örneklemelerde vahyi (revelatio) ve sezgisel (intuitio) -öyle ki bu bilgi ‘ratio’nun karşısında yer almaktadır- bilginin doruklarına çıkılmış, metafizik kavramlara daha çok yer verilmiştir[14, s. 136].

Bir diğer dikkat çekici unsur ise musiki ilminin akıllaştırılması, ‘ratio’nel hale getirilmesidir; “bilmiş ol ki akıl gücü konuşabilen insanlara mahsus ise musiki ilmi akıl sahibi olmanın delilidir” diyerek akli ön plana çıkarmaktadır. Kuşların ötüşüne her ne kadar hoş bir eda denilebilse bile bunun asla musiki olmayacağını, musikinin ölçü ve düzene uyup, nizama ve intizama sokulabilen seslerden hasıl olacağını belirterek söylemini güçlendirmektedir[14, s. 36]. Yeni bilimin akılcı paradigmasının yanında bir diğer önemli niteliği analiz safhasındadır, öyle ki buizlence, olgunun ayrıntılarıyla izlenmesi, problemin gözleminin gerçekleştirilmesi ve onu oluşturan unsurların birbirinden ayrıştırılarak parçalara ya da katmanlara ayrılması adımlarıyla tamamlanmaktadır. Bilimsel araştırma izlencesinin bu önemli adımı Cantemir’in musiki edvarında makamların açıklanış prensibinde teşrih kavramı etrafında kendini göstermektedir.

Cantemir makamların nasıl açıklanacağı ve perdelerle olan organizasyonun nasıl olduğu sorusunun cevaplanışında izlediği metodolojiyi şu şekilde açıklamaktadır: “nasıl tıp ilminde teşrih yapılırken, önce vücudun üstündeki deri yüzülüyor, sonra etler kemiklerden ayrılıyor, derinin altındaki et, etin altındaki kemik, kemiğin altındaki sinirler ve damarlar ve vücudun bütün uzuvları gizli oldukları yerden çıkarılıp göz önüne seriliyor ve her azânın (organların) nerede başlayıp nerede son bulduğu gösteriliyorsa tıpkı o şekilde açıklanmasıdır” [14, s. 48]. Cantemir bu ifadeleriyle yeni bilimin analiz izlencesini takip etmekte, problem olarak ele alınan olgu tıpkı anatominin temel ilkesinde olduğu gibi en küçük ayrıntılarıyla incelenir ve atomize edilerek ayrıştırılan unsurlar tekrar gözlenir. Yani makamlar, en küçük parçası olan ‘perde’ler ve bu perdelerin birlikteliklerinden oluşan seyir ile açılacaktır. Açıklayıcı ilke halini alan perde, başlangıç, bitiş ve merkezleşme önermeleriyle ‘seyir’ olgusunu kurgular ve buna bağıntılı olarak bir teori ortaya çıkar. Söz konusu teori ise pratik alanı temsil eden bestelerle tekrar sınanmakta ve diyalektik bir çözümlemeyle kesinliğe kavuşmaktadır.

Dönemin yeni paradigması, usûl anlatımında da kendini göstermektedir. Türk müziğindeki ritmik döngüyü, zamansal devri temsil eden usûl, spekülâtif teori gelenekleri içerisinde kimi zaman gezegenlerin dönüşü, günlerin ve mevsimlerin döngüsü gibi kadim kozmoloji bilgisinden hareketle, kimi zaman ise ânka kuşu, kaknus kuşu gibi yeniden doğuş mitleriyle açıklanmıştır. Cantemir ise bu döngüsel durumu, yine kendi döneminin bilimsel metodolojisiyle açıklamaktadır. Usûl ilminin açıklandığı bölümde usulün, nağme süresince durmadan döndüğünü ve sona geldiğinde başa dönerek tekrar yenilendiğini söyler ve bu döngüsel hareket ‘devir-daim çarkı’ analojisiyle açıklanmaktadır.

Cantemir'in bu analojide kullandığı bilimsel malzemenin esasen Newton fiziğinin açıklanışında da kullanılan ve sonsuz enerji, sonsuz hareket gibi dönemin popüler teorik tartışmalarında adı geçen bir malzeme olması oldukça dikkat çekicidir.

Sonuç

Dimitrie Cantemir, verdiği siyasi varoluş mücadelelerinin yanı sıra bilhassa Türk müziği alanında yaptığı öncü çalışmalarla aydınlanmacı aklın bir tarafı olarak bilimsel alanda da bir varoluş mücadelesi sürdürmüştür. Gerek Osmanlı'da hakim olan yerel epistemolojinin büyük oranda uzlaşamayacağı bir paradigma kullanmış olması gerek asırlar boyunca spekülâtif bir yapıda inşa edilmiş bir alana temas etmeye çalışması ilk başta her ne kadar aşılması zor birer engel olarak görülse de değişen ve dönüşen müzik ortamında özellikle besteciliğin yeniyi üretmedeki dinamik yapısını deniyle icra alanlarında meydana gelen değişimlerin oldukça gerisinde kalan nazariyat alanı için beste ve besteciliğe özgü ihtiyaçlara cevap veren yeni bir paradigma kazandırmıştır. Bu model sayesinde, nazari anlatım sadece tarif etmeyle sınırlı kalmamış, perdenin niteliğinin ve ezgisel hareketin eklemlendiği icraya dönük bir kılavuz haline gelmiştir. Cantemir'in tercih ettiği diyalektik metotla birlikte nazari bilgi üzerinden tarihsel bir sorgulamanın yanında deneysel ve akılcı çözümlemelere de imkan veren, nazari gelenekteki değişim süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayan bir nazari model ortaya çıkmıştır. Öyle ki bu modelde öne çıkan birçok unsur, günümüze ulaşan temel eğilimlerin bir parçası olarak geçerliliğini ve etkinliğini korumaktadır.

Kaynakça:

1. Popescu-Judet E., *Prens Dimitrie Cantemir: Türk Musikisi Bestekârı ve Nazariyatçısı*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2000.
2. Sözen Z., *Fenerli Beyler: 110 Yılın Öyküsü*. İstanbul: Aybay Yayıncılık ve Kültür Hizmetleri, 2000.
3. Ataöv T., “Doğumunun 300'üncü Doğum Yıldönümünde : Osmanlı Tarihçisi Dimitrie Cantemir (1673 - 1723)”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, c. 28, sy 01, 1973.
4. Demir R., *Philosophia Ottomanica*. Lotus Yayıncılık, 2018.
5. Demir R., *Bilim ve Felsefe*. İstanbul: Lotus Yayıncılık, 2016.
6. Cassirer E., *The Philosophy of the Enlightenment*. Oxford: Princeton University Press, 2009.
7. Tüzen M. A., “Aydınlanmacı Aklın Oluşumu”, *Dört Öge*, sy 16, ss. 97-111, 2019.
8. Günay C. A., “XVIII. Yüzyıl Osmanlı Devleti'nde Epistemik Cemaatler ve Modern Bilim Algısı'nın Doğuşu”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, 2019.
9. Topdemir H. G., “Isaac Newton ve Bilim Devrimi”, *Bilim ve Teknik Dergisi*, ss. 86-91, 2010.
10. Popescu-Judet E., *Türk Musikî Kültürünün Anlamları*. İstanbul: Pan Yayıncılık, 1996.
11. Öztürk O. M., Ş. Ş. Beşiroğlu, ve M. E. Bayraktarkatal, “Makamı Anlamak: Makam Nazariye Tarihinde Başlıca Modeller”, c. 10, ss. 9-36, 2014.
12. Christensen T., “Genres of Music Theory: 1650-1750”, içinde *Towards Tonality: Aspects of Baroque Music Theory*, Leuven University Press, 2007.
13. Esen H. C., “Yeni Platonculuğun Osmanlı Mûsikî Nazariyatı Modelleri Üzerindeki Etkileri”, Doktora Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, 2022.
14. Tura Y., *Kitabu 'İlmi'l-Mûsikî 'âlâ vechi'l-Hurûfât: Musikiyi Harflerle Tesbit ve İcra İlminin Kitabı*, c. 1. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001.

UDC 745.521.091

CUMHURBAŞKANLIĞI OSMANLI ARŞİVLERİNDE FONKSİYONEL KULLANIM ALANLARINA GÖRE BAZI GİYSİLİK TEKSTİLLERİ

Ahmet Aytaç

Dr. Öğr. Üyesi (Assist. Prof. Dr.)

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın-Türkiye

e-mail: aaytac@adu.edu.tr

orcid id: 0000-0001-5424-4607

Abstract. Textile, one of the oldest productions of humanity, emerged out of necessity and was produced as a daily necessity material for thousands of years. It has continued its rapid development since the industrial revolution until today. Today, in addition to clothing fabrics and furnishings, in parallel with the developments in the field of nano-textiles, textile products are used in a wide range of areas, from the automotive and machinery sectors to the healthcare field. In addition to the importance of textile in human life, many important official and private documents have been preserved since the invention of writing until today, and were later classified and became archive documents. In this sense, there are millions of archive documents from the Ottoman Empire period. This study consists of clothing textiles produced in that period and related archive records mentioned in the Presidential Ottoman Archives.

Key words: Ottoman, archive, textile, fabric, weaving.

GİRİŞ. Malzemesi elyaf, iplik, kumaş, giysi bağlamında dokuma, örme, yapıştırma, keçeleştirme gibi tüm terimlere genel manada verilen ad olan tekstil insanoğlunun örtünme ihtiyacıyla başlamış ve günümüze kadar gelmiştir. Zamanla medeniyetin ilerlemesine paralel olarak ihtiyaçlar çeşitlenmeye ve bunun yanı sıra teknolojik ilerlemelerle tekstilde de teknik, malzeme, renk ve desen bakımından çeşitlenmeler başlamıştır. Neolitik dönemden beri insan için ilk başlarda gündelik ihtiyaçlar ve estetik kaygı bağlamında önemli olan tekstil ile günümüzde dünyada devasa bir sektör olmuştur.

Günümüzde tekstil sektörü sanayiinin önemli alanlarından birisi haline gelmiştir. Binlerce yıllık geçmişi ile Anadolu’da da oldukça eski bir faaliyet alanıdır. Frigyalılar, Hititler, Asurlular gibi medeniyetlerden çok sonra Selçuklular ile Türkistan’dan gelen Türk tekstil kültürü Anadolu’ya hakim olmuştur. Türkistan’dan gelen teknikler zaman içerisinde gelişmiş ve desen anlayışının da gelişmesiyle Selçuklularda yerel üretimin yanında Ahilik sistemiyle teşkilatlanmış ve Osmanlılar döneminde ise artık dünyanın en önemli tekstillerinin üretildiği bir merkez haline gelmiştir.

Diğer taraftan insanlık tarihinde yazının bulunması ile geçmişin analizi noktasında arkeolojik verilere bağlı kalınmaktan öteye geçilmiştir. Taş, mağara duvarları ve kayalara yazılan yazı ve şekillerle başlayan serüven tabletlerle devam ederek günümüze gelmiştir.

Yapılan kazı çalışmalarında M.Ö. 2000 yılında Mezopotamya’da birçok tapınaklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu tapınaklardan birisi Nipur Şehrinde önemli bilgiler kaydedilen tabletlerin saklandığı resmi arşivlerin var olduğu görülmüştür. Eski Yunan ve Romalılar da “tabularium ve chartarium” adlarını verdikleri arşiv vesikalarını tapınaklarında saklamışlardır³⁰.

Kağıdın ve yazının bulunması ile resmi ve özel yazışmalar başlamış. Önemli sayılan evrakların muhafaza edilmesi anlayışı ile arşivler oluşmaya başlamıştır.

Arşivlerin en büyük özelliği, sosyal ve beşeri bilimler için ilk elden kaynak olmalarıdır. Bundan dolayıdır ki, bir devletin ve milletin tarihi, devlet ve millet hayatının öz çizgileri arşivlerinde gizlidir. Türkiye Cumhuriyeti Osmanlı İmparatorluğu’ndan devralınan milyonlarca arşiv belgesinin yanı sıra

³⁰ KÜTÜKOĞLU, Mübahat, S., *Osmanlı Belgelerinin Dili (Diplomatik)*, Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı Yayını, Yayın No: 35, 1994, İstanbul, s. 16.

millî mücadele ve Cumhuriyet dönemine ilişkin belge birikimiyle de ülke ve dünya tarihine ışık tutacak arşiv potansiyeline sahiptir. Bu tarihî belge mirasımız bizleri yüzyıllarca kader birliği yaptığımız uluslarla bilgi ve düşünce alışverişine, kaynaşmaya götürebilecek güvenilir ve zengin kaynaklardır³¹.

Türk idare ve kültür hayatında arşivlerin çok eskiye giden tarihi Orta Asya Türklüğüne kadar uzanmaktadır³². Türkistan coğrafyasından Anadolu'ya kadar Türklerin yazıya önem verdiği bilinmektedir.

Günümüzde Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi olarak şekillenmiş olan müthiş bir belge birikimi olan arşivlerden Osmanlı İmparatorluğu'nun örgütlü bürokrasisi sayesinde milyonlarca evrak ve defter günümüze gelebilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun hakim olduğu topraklar üzerinde günümüzde 50'den fazla devlet kurulu olduğu gerçeği ile arşivlere baktığımızda arşivlerin önemi daha net anlaşılacaktır.

CUMHURBAŞKANLIĞI OSMANLI ARŞİVİ

Osmanlı Devleti döneminden günümüze ulaşan ve sadece arşivde 95 milyon belge ile 400 bin civarında bulunan defter serilerinden, gerek belgelerin tanzim edilmiş tarzlarıyla, büyük bir hassasiyetle korunmuş olmalarından, gerekse bürokrasinin her kademesindeki yazışmaların mutlaka deftere kaydedilmesiyle ilgili emir ya da nizamnâmelerden anlaşılmaktadır ki, Osmanlı Devleti kuruluşundan itibaren resmî belgeleri muhafazaya büyük önem vermiştir³³.

Araştırmaya konu olan arşiv belgeleri Cevdet Tasnifi Askeriye-Maliye-Bahriye-Belediye-İktisat, Maliyeden Müdevver, Topkapı Sarayı Müzesi arşivi, Ali Emiri Sultan Mustafa II, İradeler Şura-i Devlet-Meclis-i Mahsus defterlerievrağı içerisinde seçilmiştir.

OSMANLI ARŞİVİNDE ADI GEÇEN TEKSTİLLER

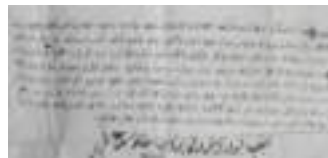
Aba:



Fotoğraf: 2, Aba yelek³⁴. Fotoğraf: 3.

Kaba yün ya da kıldan iplikle dokunan, dövülerek keçeleştirilen kaba dokumacıdır³⁵. Keçevari bir görüntüsü olan, genellikle soğuk iklimlerde kullanılan bir tekstil türüdür. Hırka, çakşır, tozluk, cübbe vb giysilerde tercih edilir. Cevdet Tasnifi, Askeriye evrakı, 275 dosya, 11428 gömlek numaralı, 1831 tarihli belgede “Sabık Niğbolu muhafızı Mehmed Paşa'nın maiyetindeki askerlere verilen yemeni, çuha, aba, potur, yağmurluk, palaska, kömür vesair levazım esmanı”ndan bahsedilmektedir...

Alaca:



Fotoğraf: 4, Tokat Alacası³⁶. Fotoğraf: 5.

³¹ ŞAHİN, Hacı Haldun, “Arşiv Kanunu Rafa mı Kaldırıldı? Millî Davamız; Arşivlerimiz”, *Arşiv Dünyası*, S: 8, 2006, s. 2.

³² BİNARK, İsmet, “Arşiv Hakkında Ön Bilgiler, Ülkemizdeki Arşiv Çalışmaları”, *Arşiv Meselelerimiz ve Çözüm Teklifleri, Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, XXVII, 2, 1978, s. 74.

³³ ANONİM, *Başbakanlık Osmanlı Arşiv Rehberi*, İstanbul, 2017, s. 3.

³⁴ SÖKMEN, Sultan, “Bitlis'te Unutulmaya Yüz Tutmuş bir El Sanatı: Aba Dokumacılığı”, *2. Uluslararası Sanat Sempozyumu Bildirileri*, 5-7 Kasım 2015, Ankara, s. 337.

³⁵ KAZAR, Mustafa, “Aba ve Abacılık”, *SÜMEF. III. Ulusal Türk El Dokumalarına Yaklaşım ve Sorunları Sempozyumu Bildirileri*, Konya, 2000, s. 216.

³⁶ ANONİM, *Türkiye Dokuma Atlası*, Ankara, 2021, s. 185.

“Alaca”, genelde kırmızı üzerine sarı çubuklu görünümlü pamuklu kumaştır. Pamuklu ve ipekli olarak ikiye ayrılır. Dayanıklı bir kumaş türüdür. Dış giyimde kullanılır. “Kadın ve erkek giyiminde hırka, mintan, şalvar ve entari yapımında kullanılırdı”³⁷. Cevdet Tasnifi, Maliyedeferi, 37 dosya, 1678 gömlek numaralı, 1805 tarihli belgede “Şam, Haleb ve Diyarbakır taraflarından Karadeniz iskelelerine getirilip Anapa, Tuna ve Kırım taraflarına götürülecek alaca vesair emtia İslâm tüccarına ait ise yüzde dört ve reayadan yüzde beş gümrük resmi alınacağı”³⁸ndan bahsedilmektedir.

Astar:



Fotoğraf: 6, Astarlık kumaş. Fotoğraf: 7.

Giysilik kumaşlardan üretilen ürünlerin iç kısımlarında kullanılan ince kumaşa astar denilir. Astar giysinin en önemli kısımlarından birisidir. Giysinin şekli almasından, yalıtım sağlamaya ve giysinin iç kısmındaki dikiş yerlerini kapatmaya kadar birçok fayda sağlar. Cevdet Tasnifi, Maliye defteri, 433 dosya, 17556 gömlek numaralı, 1882 tarihli belge “Bütün memleketteki pamuk ve ipliği mukataasının Osman Ağa uhdesine ihale edildiğinden bahisle Pazaryerlerinde kadınların ve çocukların sattıkları cüz’i miktardan miri resmi alınmayıp, tezgâh sahiplerinin dokudukları bez, astar ve sarığın her topundan ikişer akçe tahsili için emir isdarı”dır...

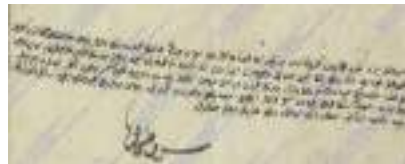
Atlas:



Fotoğraf: 8, Atlas dokuması, (Konya Müzesi)³⁹. Fotoğraf: 9.

Atkısı ve çözgüsü ipektendir. İpeğin parlaklığını çok iyi gösteren kıymetli bir kumaştır. Şam atlası, Maraş atlası, Bursa atlası gibi türleri vardır. Kaynaklar ilk kez Çin’de kullanıldığı ve daha sonra Türklerde kullanıldığından bahsetmektedir. Fiyatı çokta ucuz olmayan bu kumaş türünden nevresim, para ya da tütün kesesi, sancak gibi alanlarda faydalanılmıştır. Maliyeden Müdevver evrakı, 5525 gömlek numaralı belge “Adları yazılı müteaddid zevat ve eshal için muhtelif kimseler eliyle mübayaa olunan çeşitli ecnasdahl’atle ile atlas, kemha, kadife, destar, kalıçe, çuka, astar, şal vs. nevi, miktar ve bedelatını ihtiva eden mübayaatdefteri”dir.

Beledi bezi:



Fotoğraf: 10, Belediye bezi (Fotoğraf: A. Aytaç arşivi). Fotoğraf: 11,

Çözgü ipliği olarak pamuk, atkı ipliği olarak ise yine pamuk ya da ipek kullanılırdı. Çözgüde genellikle iki değişik renk kullanılırken, atkıda istenildiği kadar fazla renk kullanılıyor. 4.5 kg çözgü ipliğinden ve tahminen de 10 kg atkı ipliğinden yaklaşık 100 metre dokuma elde edilebiliyor. Dokumaların eni ise standart 62 cm’dir ve 1320 çözgüden ancak bu en elde edilebiliyor. Cevdet İktisat evrakı, 27 gömlek, 1313 dosya numaralı, 19.04.1798 tarihli belgede “İrad-ı Cedid Hazinesi tarafından

³⁷ ÖNDER, Mehmet, *Antika ve Eski Eserler Kılavuzu*, Ankara, 1995, s. 8.

³⁸ AYTAÇ, Ahmet ve EROĞLU, M. Ali, “Başbakanlık Osmanlı Arşivi’nde Balkanlara Ait Bazı Dokuma Belgeleri”, *Samsun Mübadele ve Balkan Türk Kültürü Araştırmaları Derneği II. Mübadele ve Balkan Türk Kültürü Araştırmaları Kongresi Bildirileri*, Samsun, 20-22 Kasım 2008, s. 3.

³⁹ BAKIRCI, Naci, *Konya Müzesi Kumaş Kataloğu Saraydan Dergâha*, Konya, 2012, s. 17.

ihale olunan pamuk rüsümü mütezimlerinin çarşı ve pazarda sattığı ...pamuk bezinden, peştemalden ve Beledi yastığının çiftinden resm almalarına dair hüküm”den bahsedilmektedir.

Bogasi:



Fotoğraf: 12, Fotoğraf: 13.

“Bogasi”, seyrek dokunmuş astarlık pamuklu bezdir⁴⁰. Elde eğirme ya da çıkırıkta bükme ile elde edilen pamuk ipliğinden dokunur. Entari, bohça, kaftan, köynek gibi tekrstillerde tercih edilirdi. Cevdet Tasnifi, İktisat evrakı, 33 dosya, 1610 gömlek numaralı, 1728 tarihli belge “Larende’de dokunan bogasi ve astarın tul ve arzına hile karıştırıldığına ve saireye dair ilam”dır.

Bürümcük:



Fotoğraf: 14, Mevlana Müzesi’nden Osmanlı Dönemi bürümcük kumaş (A. Aytaç arşivi).

Fotoğraf: 15-16.

Kıvratma denilen bükülmüş ham ipekten dokunan kumaştır. İpeğin fazla bükülmesi ile elde edilen ipliğin basit bezayağı örgüsü ile dokunmasıyla oluşur. İpek ipliğin fazla bükülmesinden kaynaklı olarak kumaş yüzeyinde bükümler görülür. Adını da buradan alır. Kadınlar için yapılanlarda tüm malzeme ipektir. Erkek giysileri için kullanılanların çözgüsü pamuk atkısı ipektir. İç giyimde sıklıkla tercih edilen bürümcükten bebek zıbını, nevresim yüzü için yapılanları da vardır. Cevdet Tasnifi, İktisat evrakı, 23 dosya, 1138 gömlek numaralı, 1726 tarihli belge “İstanbul bürümcük, ibrişim ve ipek bükücü esnafının İslam kethüda ve ustabaşlarına İslam yiğitbaşları tarafından ve Hıristiyan olanlarına da Hıristiyan yiğitbaşları tarafından bakılmak eski nizam icabından olduğu halde İslam kethüdası Osman tarafından dükkânlarının kapatıldığından ve şakird almalarına mümanaat olunduğundan bahisle Ermeniler tarafından vaki olan şikâyet üzerine şakird alınmak hususunda takarrür eden usule dair ilam”dır...

Canfes:



Fotoğraf: 17, Canfes kumaş üç etek entari (Etnografya Müzesi - Ankara)⁴¹.

Fotoğraf: 18, Dördüncü belge (Fotoğraf: A. Aytaç arşivi).

“Canfes”, beyaz renkli parlak olmayan düz renkli ipekli kumaştır⁴². Atkısı ve çözgüsü pamuktur. Topkapı Sarayı Müzesi arşiv evrakı, 853 dosya numaralı, 22.04.1803 tarihli belge “III. Mustafa’nın kızı ve silahdar Mustafa Paşa’nın zevcesi Beyhan Sultan’ın hesap defteri olup Sultan için satın alınan çuka, natist (patiska), bürümcük, canfes, dülbent, hataivesair kumaşlar” hakkındadır.

⁴⁰AYTAÇ, Ahmet, “Osmanlı Dönemi Dokuma Çeşitliliği”, *Konya Vizyon Dergisi*, Konya, S: 20, Mart 2012, s. 110-111.

⁴¹ <https://tekstilsayfasi.blogspot.com/2020/11/canfes-nedir-canfes-kumas-ne-demek.html> 30.10.2024, 12.06.

⁴²DÖLEN, Emre, *Tekstil Tarihi*, İstanbul, 1992, s. 542.

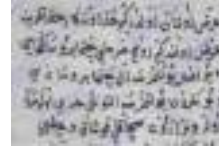
Çarşaf:



Fotoğraf: 19, Buldan bezi çarşaf. Fotoğraf: 20.

Normal kalınlıkta iplikten, bezayağı tekniğiyle üretilmiş genellikle pamuk menşeli kumaştır. Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi evrakı, 2008 dosya numaralı, 09.03.1635 tarihli belge “Leh seferine çıkıldığında hazineden verilen yorgan, çarşaf, velence, yastık, esvab, kılıç, akçe ve mutad üzere verilen elbiseler ile Acem seferine çıkıldığında Dış Hazine’ye teslim olunan akçe ve esvab” ile alakalıdır.

Çatma:



Fotoğraf: 21, Konya Mevlâna Müzesi Çatma (Fotoğraf: A. Aytaç arşivi). Fotoğraf: 22.

Kadifenin farklı bir türü olan ve dokunuşu itibarı ile ipek ve ketenden üretilen kadifeye göre hav yüksekliği daha fazla olan bir kumaştır. Genellikle zemin kadife, desen gümüş klaptanla, ya da tam tersi klaptan zemin üzerine desen kadife ile dokunmuştur. Osmanlı döneminde Bursa ve İstanbul çatma dokumaları oldukça ünlüydü. Topkapı Sarayı Müzesi arşiv evrakı, 757 dosya, 15 gömlek numaralı 31.12.1499 tarihli belgede “Padişaha arz edilmek üzere sırmalı çatma, Bursa kemhası, ...gönderilmesi”nden bahsedilmektedir.

Çuha (Çuka):



Fotoğraf: 23, Çuka dokuma⁴³. Fotoğraf: 24.

“Çuha”, geleneksel Türk giysilerinde oldukça sık kullanılan bir yünlü kumaş türüdür. Osmanlı döneminde askeri kıyafet yapımında sık kullanılırdı. Yöresel olarak el tezgâhlarında dokunan ve keçeleştirilen çuha kumaşlardan şalvar, yelek, pantolon gibi çeşitli giysiler yapılmaktaydı. Ayrıca Londra ve sobramon türü çuhalarda ünlüydü. Arşivde çuhayla alakalı da çok sayıda belge vardır. İradeler Şura-i Devlet evrakı, 79 dosya, 4678 gömlek numaralı, 1885 tarihli belge “Bursa’da tamir olunan Hamzabey Camii ile bazı sandukalar için mübayaasına lüzum görülen halı ve yeşil çuha” hakkındadır...

Destar:



Fotoğraf: 25, Levnî’nin *Surnâme*’sindeki bir minyatürde bazı sarık tarzları⁴⁴.

Fotoğraf: 26, Mevlevi destarı (Fotoğraf: A. Aytaç arşivi), Fotoğraf: 27.

⁴³ İNCİ ERSOY, Petek, “Gelenek, Geleneğin Dönüşümü ve Kültür Ekonomisi Bağlamında Geleneksel Bir El Sanatı: Çuha Dokuma”, *Uluslararası Türk Dünyası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2023; 4(1): s. 30.

⁴⁴ *SURNÂME*, TSMK, III. Ahmed, nr. 3593, vr. 164.

Başa giyilen takke, fes ve emsali şeyler üzerine sarılan sarık mânasına gelen bir tâbirdir. Eskiden başta ulema olmak üzere hemen her meslek erbabı başına sarık sarardı. Destar evvelleri gelişigüzel sarıldığı halde I. Sultan Ahmed devrinde bir takım usule tâbi tutulmuş ve o münasebetle de muhtelif isimler almıştır⁴⁵. Maliyeden Müdevver evrakı, 5525 gömlek numaralı belge “Adları yazılı müteaddid zevat ve eshal için muhtelif kimseler eliyle mübayaa olunan çeşitli ecnasdahl’atle ile atlas, kemha, kadife, destar, kaliçe, çuka, astar, şal vs. nevi, mikdar ve bedelatını ihtiva eden mübayaatdefteri”dir...

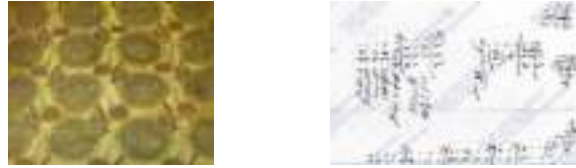
Kadife:



Fotoğraf: 30, Kadife⁴⁶. Fotoğraf: 31.

“Kadife”, kemha ile beraber en çok kullanılan kumaştır. Çözüğü ipek, atkısı ipek, bazen de pamuktan olan havlı kumaştır. Atkısında klaptan bulunana *telli kadife* adı verilir. Kadifenin havı, çözgülerin arasına atılan fazla çözgü iplerinin ön yüze çıkarılıp, aynı seviyede kesilmesi ile yapılır. Kadifenin ilk örnekleri, halı tekniğine benzer. Çözgüler üzerine atkılar ilmik yapılarak ve hav halıdaki gibi ilmiklerin bir sırada kesilmesiyle meydana getirilmiş ve hatta ilk *kadifeler* halılara önder olmuştur⁴⁷. Maliyeden Müdevver evrakı, 19796 gömlek numaralı belge “Taraf-ı Şahane’den İran Şahı’na müteveffa Elçi Ahmed Paşa ile gönderilen ...kadife yastık, Uşak halı seccadeleri ve saireden ibaret hedayanın müfredatını muhtevi İran Şahına Gönderilen hedayadeferi”dir...

Kemha:



Fotoğraf: 32, Konya Mevlâna Müzesi’nden Kemha (Fotoğraf: A. Aytaç arşivi). Fotoğraf: 33.

“Kemha”nın çözgüsü ve atkısı ipek, deseni oluşturan takviye atkıları ipek ve gümüş ya da altın klaptandır. “Kemha, havsız kalın ipekli kumaşlar olarak tanımlanabilir. Tek renk veya tek renk üzerine nakşedilmiş büyük desenler şeklinde dokunur ve döşemelik olarak kullanılırdı”⁴⁸. Topkapı Sarayı Müzesi Arşiv evrakı 10457 dosya numaralı, 31.12.1671 tarihli belge “Hünkar’a çuka, kemha, şal, Hasan ve Aşırı Ağalar için çakşır ve dolamalık kumaşlarla, sünger ve süpürge vesair eşyaya ait defter”dir.

Kirpas:



Fotoğraf: 34, Kirpas kumaş. Fotoğraf: 35.

“Kirpas”, keten ya da pamuk bez ya da kumaş olarak tanımlanır. İncelenen çok sayıda belgedekirpastan bahsedilmektedir. Cevdet Tasnifi Bahriye evrakı, 195 dosya, 9133 gömlek numaralı,

⁴⁵ ONUR, Esra, “Nâbî Divanında Kıyafet ve Kumaş Adları”, *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 2007, Ankara, s. 953.

⁴⁶ ANONİM, *age.*, s. 37.

⁴⁷ DÖLEN, Emre, *a.g.e.*, s.539-552.

⁴⁸ PAKALIN, M. Zeki, *Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, C: II, İstanbul, 1993, s. 241.

1778 tarihli belge “Donanma kalyonlarına lüzumu olan ve tersanede miri karhanedenessacbaşı marifeti ile yapılan karhanekirpasların pamuk ipliği ve bükme, dokuma ücretleri hakkında takrir”dir...

Kutnu:



Fotoğraf: 36, Kutnu dokuması, (Konya Müzesi)⁴⁹. Fotoğraf: 37.

“Kutnu”, pamuktan yapılan kumaşa verilen addır. Ancak çözgüsü ipek, atkısı pamuk kumaşlara da zanala kutnu denilmiştir. Sık ve kalın bir kumaş türüdür. “Kutnu isminden de anlaşılacağı üzere batı dillerinde pamuk anlamına gelmektedir. Başlangıçta sadece pamuktan imal edilirken zaman içerisinde pamuk ve ipek karışık olarak da dokunmuştur”⁵⁰. “Geçmişte Osmanlı döneminde saray dokumaları arasında önemli bir yere sahip olan kutnudan padişahlara kaftanlar dikilmiş, önemli kişilere hediye edilmiştir. Döşemelik kumaş olarak da kullanılmıştır”⁵¹. Cevdet Tasnifi Belediye evrakı, 144 dosya, 7174 gömlek numaralı, 1788 tarihli belge “Edirne’de bulunan sandalcı ve kutnucu esnafının sefer-i hümayun vukuunda tediye edecekleri ordu akçesi hakkında”dır...

Seraser:



Fotoğraf: 42, 17. yüzyıl seraser kaftan⁵². Fotoğraf: 43.

Seraser kumaşında çözgü ipek, atkı altın alaşımlı gümüş ya da gümüş-altın teldir. Bu tarz kumaşlar arasında en kıymetli olanlardan birisidir. “1640 narhında seraserler geniş bir yer tutar ve ipek cinsleri ile altın ve gümüş tel miktarları detaylı olarak yazılıdır ki, bir metrekaresinde 59,986631 gr altın, 89,979946 gr gümüş, 189,38636 gr İran ipeği ve 46,275401 gr’da Bursa ipeği vardır”⁵³. Maliyeden Müdevver evrakı, 126 gömlek numaralı belge “Hazine-i Amire gılmanları için Mustafa Efendi zamanında adları yazılı muhtelif eşhasdan satın alınan seraser (kürk), sıkarlet (çuka), floratse atlas, hilat vesaire gibi çeşitli eşya ile bunların fiyatlarını ihtiva eden mübayaatdefteri”dir...

Serenk:



Fotoğraf: 44, 16. yüzyıl çocuk kaftanı⁵⁴. Fotoğraf: 45.

Serenk, daha çok 16. yüzyıldan sonra rastlanan, kaftan yapımında, tel yerine sarı ipek kullanılan kalın desenli bir kumaştır. Desenler ekseri çiçek veya beneklerden oluşur ve dokunmasında zengin

⁴⁹BAKIRCI, Naci, age., 2012, s. 128.

⁵⁰KOÇ, Ümit, XVI. yüzyıl Anadolu’sunda Sanayi, Ankara, 2006, s. 104.

⁵¹ALAN, Elif, “Gaziantep Yöresi El Dokumalarından Kutnu Üzerine Bir İnceleme”, (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2011, s. VI.

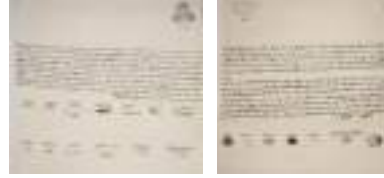
⁵²ERTUĞ, AHMET; BAKER, PATRICIA L.; TEZCAN, HÜLYA; WEARDEN, JENNIFER, *SILKS FOR THE SULTANS*, İSTANBUL, 1996, S. 174.

⁵³KÜTÜKOĞLU, Mübahat S., age. 62-63.

⁵⁴ATASOY, Nurhan; WALTER, B. Denny; TEZCAN, Hülya; MACKIE, W. Louise, “İpek Osmanlı Dokuma Sanatı”, TEB Yayınları, İstanbul, 2001, s. 61.

malzeme kullanılır. Serenk, aslında üç renk anlamına gelir, fakat sonradan daha çok renk kullanılmış ve altın tel yerine sarı ipek kullanılan kumaşa bu ad verilmiştir⁵⁵. Ali Emiri Sultan Mustafa II. Evrakı, 129 dosya, 14239 gömlek numaralı, 31.07.1700 tarihli belge “Serhazin-i Biruni Mustafa Ağa marifetiyle Divanhane-i Hümayun mak’adı döşemesi için satın alınan İstanbuliserenk ile yeni hilatların astarı için satın alınan kutni hindi bahasının ödenmesi” hakkındadır.

Şayka (Şayak):



Fotoğraf: 47, Şayak kumaş (Fotoğraf: Sultan Sökmen koleksiyonu). Fotoğraf: 48-49.

Şayak, çuhadan daha seyrekçe ve iplikleri verev olarak dokunan, dimi türünden ince yün kumaştır⁵⁶. Çuhaya göre biraz daha kabadır. Sıcak tutan ve kışın tercih edilen bir kumaştır. İradeler Meclis-i Mahsus defterleri, 147 dosya, 1330/ra-07 gömlek numaralı, 1912 tarihli belge “Konya merkezi civarında Meram nam mahalde yün ipliği ve şayak imaline mahsus bir fabrika inşası için Tombak zade Mehmed Murat Bey’e ruhsat itası”dır...

Tülbent:



Fotoğraf: 50, beyaz tülbent. Fotoğraf: 51.

Hafif, yumuşak dokulu ve genelde başörtüsü amaçlı kullanılan pamuklu bir kumaş türüdür. Cevdet Tasnifi, İktisat evrakı, 25 dosya, 1203 gömlek numaralı, 1810 tarihli belge “İstanbul ve Bilad-ı Selase’de iki tezgâh ile boğasi, çene tülbentive ...sayılan şeyleri dokumak kendilerine münhasır olduğuna dair ferman sadır olmuş iken bazı esnaf yine bunları dokumaya kalkışarak intizam şirazesini bozduklarından bundan böyle katiyen taarruz olunmaması için yeniden ferman verilmesi ricasıyla çulha esnafının arzuhalı”dır...

Zerbaft:



Fotoğraf: 54, Zerbaft kumaş⁵⁷. Fotoğraf: 55.

Altın tellerle dokunan ve 16. yüzyılda oldukça revaçta olan ve cepken, entari gibi giysiler ile döşemelik için kullanılmıştır. “Osmanlı kumaşları arasında en değerli olan “zerbaft” bazı motifleri altın telle dokunan bir brokar türüdür”⁵⁸. Topkapı Sarayı Müzesi arşiv evrakı, 7998 dosya numaralı, 20.01.1643 tarihli belge “Acen Şahı’nın elçisiyle padişaha yolladığı zerbaft, anber, kemha, ...hediyeletleri ihtiva etmektedir”.

SONUÇ

Yaklaşık 600 yıl hüküm süren Osmanlı İmparatorluğu boyunca giysilik tekstil anlamında birçoğu birbirinden kıymetli farklı malzeme ve değişik tekniklerle üretilmiş kıymetli kumaşlar üretildiği anlaşılmaktadır. Alaca, atlas, boğasi, bürümcük, canfes, çatma, destar, kadife, kemha,

⁵⁵ <https://www.kumasbilgi.com/2021/11/osmanli-donemi-kumaslar.html>.05.11.2024.17.14.

⁵⁶ ÖZEN, Mine E., “Türkçe’de Kumaş Adları”, *İstanbul Üniversitesi Tarih Dergisi*, S: 33, İstanbul, 1982, s.335

⁵⁷ <https://tekstilsayfasi.blogspot.com/2021/05/zerbaft-kumas-nedir-zerbaft-ozellikleri.html>.05.11.2024.18.01.

⁵⁸ DÖLEN, Emre, a.g.e., s.551.

kutnu, seraser, şayak ve zerbaft gibi kıymetli kumaşlar üretildiği ve bunlardan köynek, kaftan gibi giyim mamülleri üretildiği görülmektedir.

Bunların dışında astar, aba, beledi bezi, çuha, kirpas, tül bent, ecza-i dastar gibi grek mefruşat gerekse sargı bezi pantolonluk kumaş vd ürünlerde kullanılan tekstiller ile kaftan, potur, sarık, gibi ürünler için de üretimlerin yapıldığı ve halı, kilim gibi yaygılar dışında yanbol gibi yaygı amaçlı dokumaların da yapıldığı belgelerle ispat olmaktadır.

İncelenen beş farklı arşiv evraklarında devletin giysilik tekstillerle alakalı olarak zaman zaman vergi kolaylıkları sağladığı, üretimi destekleyici ve kaliteyi önceleyen bir takım kararlar aldığı, ordunun ihtiyacı olan tekstillerin yine devlet eliyle temin edildiği görülmektedir. Özel müteşebbislerin tekstil üretimlerine devletin destek verdiği, türbelerin puşide örtülerine kadar yine devletin öncülük ettiği ve üretimdeki usulsüzlüklere dahi müdahale ettiği anlaşılmaktadır.

Oldukça ince ve hassas üretim teknikleri ve sanatkârane üretimler olan birbirinden değerli giysilik kumaşların Osmanlı coğrafyasında üretildiği, çeşitlilik bakımından zengin bir kumaş üretiminin söz konusu olduğu, Ortaçağın karanlıklarını yaşayan Avrupa'ya nazaran sanatsal bakımdan üstünlük göstergesi sayılabilecek tekstil çeşitliliği ve üretiminin o çağların imkânları dikkate alındığında oldukça kıymetli olduğu söylenebilir.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde görülen giysilik kumaş çeşitliliğinin ve yüksek kalitenin günümüz üretimlerine ilham verebileceği önemli bir ayrıntı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça:

1. ALAN, Elif, “Gaziantep Yöresi El Dokumalarından Kutnu Üzerine Bir İnceleme”, (Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2011.
2. ANONİM, *Başbakanlık Osmanlı Arşiv Rehberi*, İstanbul, 2017.
3. ANONİM, *Türkiye Dokuma Atlası*, Ankara, 2021.
4. ATASOY, Nurhan; WALTER, B. Denny; TEZCAN, Hülya; MACKIE, W. Louise, “*İpek Osmanlı Dokuma Sanatı*”, TEB Yayınları, İstanbul, 2001.
5. AYTAÇ, Ahmet ve EROĞLU, M. Ali, “Başbakanlık Osmanlı Arşivi’nde Balkanlara Ait Bazı Dokuma Belgeleri”, *Samsun Mübadele ve Balkan Türk Kültürü Araştırmaları Derneği II. Mübadele ve Balkan Türk Kültürü Araştırmaları Kongresi Bildirileri*, Samsun, 20-22 Kasım 2008, s. 1-7.
6. AYTAÇ, Ahmet, “Osmanlı Dönemi Dokuma Çeşitliliği”, *Konya Vizyon Dergisi*, Konya, S: 20, Mart 2012, s. 110-111.
7. BAKIRCI, Naci, *Konya Müzesi Kumaş Kataloğu Saraydan Dergâha*, Konya, 2012.
8. BİNARK, İsmet, “Arşiv Hakkında Ön Bilgiler, Ülkemizdeki Arşiv Çalışmaları”, *Arşiv Meselelerimiz ve Çözüm Teklifleri, Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, XXVII, 2, 1978, s. 69-87.
9. DÖLEN, Emre, *Tekstil Tarihi*, İstanbul, 1992.
10. ERTUĞ, Ahmet; BAKER, Patricia L.; TEZCAN, Hülya; WEARDEN, Jennifer, *SilksfortheSultans*, İstanbul, 1996.
11. İNCİ ERSOY, Petek, “Gelenek, Geleneğin Dönüşümü ve Kültür Ekonomisi Bağlamında Geleneksel Bir El Sanatı: Çuha Dokuma”, *Uluslararası Türk Dünyası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2023; 4(1): s. 19-34.
12. KOÇ, Ümit, *XVI. yüzyıl Anadolu’sunda Sanayi*, Ankara, 2006.
13. KÜTÜKOĞLU, Mübahat S., *Osmanlı Belgelerinin Dili (Diplomatik)*, Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı Yayını, Yayın No: 35, 1994, İstanbul.
14. ONUR, Esra, “Nâbi Divanında Kıyafet ve Kumaş Adları”, *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 2007, Ankara, s. 945-967.
15. ÖNDER, Mehmet, *Antika ve Eski Eserler Kılavuzu*, Ankara, 1995.
16. ÖZEN, Mine E., “Türkçe’de Kumaş Adları”, *İstanbul Üniversitesi Tarih Dergisi*, S: 33, İstanbul, 1982, s. 291-340.
17. PAKALIN, M. Zeki, *Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, C: II, İstanbul, 1993.
18. SÖKMEN, Sultan, “Bitlis’te Unutulmaya Yüz Tutmuş bir El Sanatı: Aba Dokumacılığı”, 2. *Uluslararası Sanat Sempozyumu Bildirileri*, 5-7 Kasım 2015, Ankara, s. 331-339.

19. *SURNÂME*, TSMK, III. Ahmed, nr. 3593, vr. 164.
20. ŞAHİN, Hacı Haldun, “Arşiv Kanunu Rafa mı Kaldırıldı? Millî Davamız; Arşivlerimiz”, *Arşiv Dünyası*, S: 8, 2006, s. 2-5.
21. <https://tekstilsayfasi.blogspot.com/2021/05/zerbaft-kumas-nedir-zerbaft-ozellikleri.html>.05.11.2024.18.01.
22. <https://tekstilsayfasi.blogspot.com/2020/11/canfes-nedir-canfes-kumas-ne-demek.html>.30.10.2024.12.06
23. <https://www.kumasbilgi.com/2021/11/osmanli-donemi-kumaslar.html>.05.11.2024.17.14.

UDC 745.522(=512.165):069(478-29)

MOLDOVA-BEŞALMA DİMİTRİ KARAÇOBAN GAGAUZ MİLLİ TARİH VE ETNOGRAFYA MÜZESİNDEKİ BAZI DOKUMALARIN İNCELENMESİ

Gümüş Deniz

Öğr.Gör. / Geleneksel El Sanatları
Aksaray Üniversitesi/Türkiye
e-mail: denizgumus@aksaray.edu.tr
orcid id: 0000-0003-4208-9675

Abstract. Handicrafts are among our cultural heritages that have been passed down from the past to the present. One of the handicrafts in question is the handicraft of weaving, and this handicraft, like other handicrafts, reflects our social identity. When we look at the language and meanings of the motifs presented; in addition to the images of beliefs in the carpets, we see that they express the messages, psychological state and longings of the person weaving the carpet. In short, it is seen that the carpets, which are full of symbolic messages reflecting the life of the carpet weaver, establish a social bond between the past and the present. In this study, which was prepared in Moldova-Beşalma Museum, in order to examine and bring to light the weavings that have been woven from the past to the present, and to emphasize the importance of museums in this sense; qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis were used. In addition, information was obtained from various sources based on the scanning model and the basis of the research was formed.

Keywords: Gagauz, Dokuma, Müze, Beşalma Müzesi.

Giriş. Sanat; bireylerin ve ortak yaşamın özünden kaynaklanan, duygu ve düşünceleri içinden geldiği gibi yansıtan gerçek yaşam duygusudur. Bütün dünya insanları arasında yakınlaşma, bütünleşme, ortak duyguları paylaşma ve haz almak için sanat önemli bir araçtır. Sanat, insanlık tarihinin her döneminde var olmuştur. Var olan bu sanatlarımızdan birisi de geleneksel el sanatlarımızdır.

El sanatları, bir milletin kültürünü temsil etmekte ve tanıtmaktadır. Bu nedenle el sanatı ürünleri o ülkenin kültürel kimliğinin en canlı belgeleridir. Bir ülkenin gelenek ve göreneklerinin, yaşama biçiminin kuşaktan kuşağa aktarılmasında, gelişerek devam etmesinde en büyük rolü yine el sanatları oynamaktadır. Bu nedenle bütün milletler el sanatlarına önem vermekte ve geçmişten geleceğe uzanan bir kültür hazinesi olarak korumaktadır [1, s.23].

Dokumayı barınak olarak kullanan insanoğlu daha sonraları yaygı olarak kullandığı dokumalara iç dünyasını yansıtmıştır. Sevgisini, üzüntüsünü, neşesini çeşitli duygularını dokuyarak mesaj vermiştir. Dokumadaki motiflerle verilen bu mesajlar yörelere göre çeşitlilik göstermektedir.

Düz dokuma yaygıları da el sanatlarımızdan biridir. Orta Asya'nın batı bölgelerine göç edip kendilerine yaşamak için daha uygun alanlar aramaya başlayan göçebeler, kötü hava şartlarına maruz kalmışlardır. Bu nedenle çadırlarını kurmak için keçi yünü kullanmaya başlamışlardır. Keçi yünü,

koyun yününe nazaran çok daha uzun ve sıkıdır. Düz dokuma tekniği bu anlamda ilk defa göçebe çadırlarını yapmak için kullanılmıştır [3, s.40] .

Moldova- Gagauzya'ya bağlı olan Beşalma müzesi, yöredeki insanlardan dokumaları toplayarak müzenin çeşitli yerlerindesergilemektedir. Müze müdürü Luidmila KARAÇOBAN ile yapılan görüşmede “müzede çok sayıda dokuma olup henüz hepsinin envanter kaydının oluşturulmadığını” söylemiştir. Bu bağlamda bildiride müzede sergilenmekte olan

Gagauz adına tarihi kaynaklarda ancak 19. Yüzyılın başlarında rastlamaktayız. Tabiidir ki, bu Türk halkının tarihini yalnız son iki yüzyıldan ibaret sayamayız. Bu tarihten önce, kendilerine ait yazılı tarihi belgelerin bulunmaması, hatta diğer milletlerin kaynaklarında da bu halktan bahsedilmemesi onların etnik yapısının ne zaman oluştuğu meselesinde çeşitli görüşleri ortaya çıkarmıştır [2, s.228].

BEŞALMA MÜZESİNDEKİ BAZI DOKUMALARIN İNCELENMESİ

Ölçüleri: 1.50cm x 2.10cm

Alındığı Tarih:22.07.2022

Nereden veya Kimden :Kömür Matryona Nick

Eserin Tanımı: 1965 yılında Kongaz kasabasında, gelin çeyizi için yün ipten hazırlanmış olan dokuma yer yaygısı olarak kullanılmıştır. Yün ipler doğal boyama yöntemleri ile boyanıp dokumaya hazır hale getirilmiştir. Dokumanın zemini düz dokuma tekniği ile, motifler ise tülü pala tekniği ile dokunmuştur. Hardal sarısı zemin üzerine yeşil renk motifler kullanılmıştır. Motifler yatay olarak sıralanmış olup, kompozisyon iki farklı motifin tekrar etmesi ile oluşturulmuştur. Bordürlere, yörede çiçek motifi denilen damalı motifi tekrar sistemi ile yerleştirilmiştir.



(Fotoğraf:1 Beşalma Müzesi Arşivi Ölçüleri: 1.95cm x 2.30cm

Alındığı Tarih:11.01.2020

Nereden veya Kimden:Stanza Natalia Geor

Eserin Tanımı:Dokuma 1960 yılında Sorokogo ilçesine bağlı Baksaky köyünde dokunmuş olup, başışçının babaannesi tarafından yün ip kullanılarak dokunmuştur (Müze Müdürü Luidmila Karaçoban). Yörede bu tarz dokumalara Tabla halısı ya da göbek kısmından dolayı ayna halısı denilmektedir. Dokumanın göbek zemininde kahverengi ip kullanılmıştır . Bu zemin üzerine yörede çok sık rastlanılan kırmızı, beyaz renklerde gül motifleri yerleştirilmiştir. Dokumanın tamamı düz dokuma tekniği ile oluşturulmuştur.



(Fotoğraf:2 Beşalma Müzesi Arşivi)

Ölçüleri: 1.45cm x 1.60cm

Alındığı Tarih:11.01.2020

Nereden veya Kimden :Stanza Natalia Geor

Eserin Tanımı:Dokuma 1965 yılında tamamen yün ipten dokunmuş olup “Köpekli Kız” olarak adlandırılmıştır. Duvar halısı olarak tasarlanan dokumanın tamamı düz dokuma tekniği ile dokunmuştur. Dokuma özgün tasarım olup,dokuyucu kendi tasarladığı figür ve bitki motifleri ile kompozisyonunu oluşturmuştur. Dokumada kullanılan tasarımın etrafını siyah zemin üzerine kırmızı renkte, yöresel motif olan gül motifi ve lale motifi ile su yolu çevrelemektedir. Gagauz Özerk Yeri’nde çok fazla kullanılan gül motifinde çoğunlukla koyu renk zemin tercih edilmektedir.



Fotoğraf:3 Beşalma Müzesi Arşivi)

Ölçüleri: 1.60cm x 1.70cm

Alındığı Tarih:11.01.2020

Nereden veya Kimden :Stanza Natalia Geor

Eserin Tanımı:1960 yılında Stanza Natalia Geor’un büyükannesi tarafından yün ip kullanılarak dokunmuştur. Dokumanın tamamı çapraz şeritler halinde minik karelerden oluştuğu için, dokuma “Mozaik” olarak adlandırılmıştır. Dokumanın tamamı düz dokuma tekniği ile dokunmuştur. Yeşil-mavi, kırmızı-pembe renklerinin dönüşümlü olarak kullanıldığı çapraz şeritli dokumanın zemin rengi siyahtır. Sarı renk kullanılarak oluşturulan zikzak desenli su yolunun çevresi, kırmızı düz zeminle dokunmuştur.



(Fotoğraf:4 Beşalma Müzesi Arşivi)

Ölçüleri:1,80cm x 3.07cm

Alındığı Tarih:11.01.2020

Nereden veya Kimden: -

Eserin Tanımı:1947yılındayün ipten dokunmuş olan bu dokuma yer yaygısı olarak kullanılmıştır. Dokuma düz dokuma tekniği ile dokunmuş olup, diğer güllü halılarda olduğu gibi zeminde koyu renk tercih edilmiştir. İki gül demeti ile dokumanın göbek kısmı oluşturulmuştur. Dokumanın göbeğini tomurcuk güller ve yeşil yapraklar bordür formunda çevrelemektedir.



(Fotoğraf:5 Beşalma Müzesi Arşivi)

Ölçüleri: 1,85cm x 3.00cm

Alındığı Tarih:21.02.2020

Nereden veya Kimden:Olga Kesya Merzhanka

Eserin Tanımı:1934 yılında yün ip kullanılarak dokunmuştur. Yer yaygısı olarak kullanılmak amacıyla dokunan dokumanın tamamı düz dokumadır. Zeminde koyu renk kullanılmıştır ve kırmızı pembe (yöre halkının çiçek dediği) renklerde karanfil motifi sıralı sistem ile yerleştirilerek kompozisyon oluşturulmuştur. Bu kompozisyon tekrar sistemi ile dokumanın tamamında kullanılmıştır.



(Fotoğraf:6 Beşalma Müzesi Arşivi)

Ölçüleri: -

Alındığı Tarih: 15.12.2002

Nereden veya Kimden:Ludmila Dmitrievna Karaçoban

Eserin Tanımı:Yörede çok fazla karşılaşılmayan bir kompozisyona sahip olan bu dokuma, yün ip kullanılarak dokunmuştur.Duvar halısı olan bu dokumada zeminde koyu renk üzerlerinde kırmızı, pembe renklerde çiçek motifi kullanılmıştır. 1/2 aynalama sistemiyle oluşturulan dokumanın motiflerinin arasına kiril alfabesi ile И, Н, Ё harfleri yerleştirilmiştir. Alan araştırması sırasında edinilen bilgilere göre bu harflerin dokuyucunun isminin-soyisinin baş harfleri olduğu bilgisi elde edilmiştir.



(Fotoğraf:7 Beşalma Müzesi Arşivi)

Sonuç

Dokumalar dokunduğu yörenin el sanatlarından ve kültürel miras niteliği taşımaktadır. Dokunduğu dönem hakkında çeşitli bilgiler dokumalar üzerinden elde edilebilir. Kültürlerin nesiller arası aktarılması ile toplumun devamlılığı sağlanmaktadır. Bir toplumun dilinin yok olması nasıl ki toplumun yok olması anlamına geliyorsa, kültürel unsurların kaybolması da aynı anlamı taşımaktadır.

Gagauz halkı el sanatlarına sahip çıkmış ve günümüze kadar bu sanatları ulaştırmış bir halktır. Her yıl yaz aylarında Gagauzya'nın Haydar köyünde “Gagauz Kilim Festivali” düzenlenmektedir.

Gagauz dokumaları hakkında yapılan alan araştırmaları sırasında, dokumaların tamamının düz dokuma olduğu tespit edilmiştir ancak yörede insanlar kilim-halı ayırımını bilmedikleri için hepsine halı demektedir. Düzenlenen festivalin adında her ne kadar “Kilim” kelimesi kullanılsa da “Kilim Festivalinde sergilenen halılar” olarak söz edilmektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi Moldova-Gagauzya'da da evlerde el dokuması geleneksel dokumalar yerini makina halılarına bırakmış olsada nispeten köylerde el dokuması kilimlerin hala çoğu evde kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan bu dokumalar yıllar öncesinde dokunmuş tarihi değeri olan dokumalardır. Halihazırda yeni dokumalar yapılmamaktadır. Bu durum, ilerleyen zamanlarda – mevcut dokumalar kaybolduğunda- Gagauz Dokumalarının unutulmasına neden olacaktır. Geleneksel öğelerin kaybolması, unutulması, toplumun kaybolması demektir. Gagauz Dokumalarının kaybolmaması için yeni nesile dokuma öğretilmeli ve gelenek devam ettirilmelidir.

Geleneklerin devam etmesi anlamında Moldova-Gagauzya'da müzeler çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bu müzelerden biri olan Beşalma Müzesi bu konuda oldukça zengin arşive sahiptir. Müzede Gagauzlara ait çok sayıda dokuma bulunmaktadır. Bu dokumaların bir çoğunun henüz envanteri oluşturulmamıştır. Müze çalışanları her bir sanat ürünü ya da müzedeki diğer ürünlerin envanteri için yoğun bir şekilde çalışmaktadır.

Moldova-Gagauzya için önemi büyük olan Beşalma Müzesi ve müzedeki bazı dokumaların incelenmesi üzerinde durulan bu çalışmada; tarihi ve kültürel önem taşıyan dokumalara rastlanılmış ve müzede envanter kaydı oluşturulan dokumalar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu tür çalışmaların sanat alanına ve Gagauz yöresine pratik faydası beklenmektedir.

Kaynakça:

1. Akpınarlı, F. [1997], Geleneksel El Örgüsü Çoraplarda Çağdaş Yaklaşımlar. *Türkiye’de El Sanatları Geleneği ve Çağdaş Sanatlar İçerisindeki Yeri Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
2. Argunşah, M. [2014], “ Gagauzların Tarihi”, *Türkler Ansiklopedisi*, Cilt: 20, s. 228-244. Ankara
3. Bayraktaroğlu, [1991], Maddi Kültürümüzün Zengin Örneklerinden Sumak Dokumaları. *Kültür ve Sanat Dergisi*, Türkiye İş Bankası Yayınevi.
4. Gagauz Gergefi, Valkaneş, [2018].
5. Karaçoban, L, Moldova-Beşalma Dimitri Karaçoban Gagauz Milli Tarih ve Etnografya Müzesi Müdürü.



УДК373.21

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ КАК ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА РАННЕГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КИНЕСТЕЗИЯ

Великсар Вероника

доктор пед. наук, доцент

Комратский государственный университет, г. Комрат, РМ

e-mail: venerinavera27@gmail.com

orcid id: 0000-0002-5956-421X

Вакарчук Мариана

доктор пед. наук, доцент

ГПУ «Ион Крянгэ», мун. Кишинев, РМ

e-mail: vacarciuc.mariana@upsc.md

orcid id: 0000-0001-5184-4076

Abstract. The article examines some interactive approaches to musical education of preschool and primary school children, in particular kinesthesia as a special way of forming a holistic perception of musical works in children. Being a key factor in active learning, kinesthesia is aimed at using the body as a tool for cognition. The authors give examples of this approach in the training of future specialists in the field of musical pedagogy.

Keywords: interactive, interactive approach, kinesthesia, future teacher, musical education of children

*The biggest enemy of teaching
isthetalkativeteacher*

(Наибольший враг обучения – болтливый учитель)

JohnHolt

Двойная специальность воспитатель и учитель младших классов – это уникальное образовательное направление, которое объединяет в себе знания и навыки двух профессий: воспитателя и учителя начальных классов. Такая специальность позволяет специалисту работать как с дошкольниками, так и с учениками младших классов, обеспечивая им полноценное развитие и обучение.

Основные задачи специалиста с двойной специальностью 0113.1/ 0112.1 Pedagogieînînvățământulprimar/ Pedagogiepreșcolară заключаются в том, чтобы создавать благоприятную образовательную среду для детей, способствовать развитию их когнитивных, социальных и эмоциональных навыков, а также помогать им в освоении требований современного куррикулума двух звеньев образования – раннего и начального. Такой специалист должен быть способен работать как с индивидуальными потребностями каждого ребенка, так и с группой детей, обеспечивая им всестороннее развитие и поддержку.

В современном мире спрос на специалистов с двойной специальностью воспитатель и учитель младших классов постоянно растет. Такие специалисты могут работать как в учреждениях раннего образования, так и в начальных школах, обеспечивая детям качественное образование и воспитание. Благодаря своим знаниям и навыкам, специалисты с двойной специальностью способны создавать атмосферу доверия и поддержки, что благоприятно сказывается на развитии детей и их учебных достижениях. Модернизированное образование требует от педагогов не только глубоких знаний в своей области, но и умения взаимодействовать с детьми, применять инновационные методы обучения и адаптироваться к быстро меняющимся условиям. В частности, подготовка будущих дидактических кадров раннего и начального образования в области музыкального воспитания требует применения

интерактивных подходов, способствующих развитию креативности, критического мышления и любви к музыке у студентов.

Интерактивный (от англ. interaction – взаимодействие) – базирующийся на взаимодействии; означает наличие обратной связи между педагогом и учащимися. Идеи такого подхода в обучении уходят корнями глубоко в историю античного мира. На протяжении всего периода становления педагогики как науки наиболее известны имена таких великих педагогов как Я.А.Коменский, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Г.Гегель, Ф.Фребель, А.Дистерверг, Дж.Дьюи, К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский и многие другие. «На понятийном уровне интерактивный подход (как совокупность способов, приемов рассмотрения, исследования чего-либо [9, с. 228]) в обучении имеет смысл рассматривать как определенную систему организации взаимодействий участников образовательной ситуации, направленных на обеспечение их само- и взаимной активности в решении»[7, с.296] педагогических задач. Интерактивные подходы в высшем образовании основываются на активном взаимодействии между преподавателем и студентами, а также между самими студентами. Они способствуют созданию атмосферы сотрудничества, где каждый участник процесса обучения становится активным его соавтором. Целью интерактивных подходов выступает создание комфортных условий обучения, обеспечивающих взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение между участниками процесса. При таких условиях студент чувствует свою успешность, что делает продуктивным и увлекательным акт взаимодействия.

Основные характеристики интерактивных подходов включают:

1. Активное участие: Студенты принимают активное участие в процессе обучения, что способствует лучшему усвоению материала.
2. Сотрудничество: Работа в группах и парах помогает развивать навыки командной работы.
3. Обратная связь: Регулярная обратная связь между преподавателем и студентами позволяет корректировать процесс обучения в реальном времени.
4. Креативность: Интерактивные методы способствуют развитию творческого мышления и самовыражения.

Внедрение данных подходов в куррикулумы учебных дисциплин «Теория и методология музыкального воспитания дошкольников» и «Дидактика музыкального воспитания» являются обязательным условием. В частности, они находят отражение как в преподавании теоретического материала, так и в организации практической и индивидуальной деятельности студентов. Среди некоторых форм применения интерактивных подходов в подготовке будущих педагогов можно выделить следующие:

1. Групповые проекты

Работа над групповыми проектами позволяет студентам развивать навыки сотрудничества, а также применять теоретические знания на практике. Например, студенты могут создавать собственные музыкальные произведения, разрабатывать методические материалы или организовывать концерты.

2. Ролевые игры

Ролевые игры помогают их участникам освоить различные педагогические ситуации. Они могут разыгрывать сцены уроков, взаимодействовать с «учениками» и учиться находить подход к каждому из них.

3. Использование технологий

Современные технологии открывают новые возможности для интерактивного обучения. Применение мультимедийных ресурсов, онлайн-платформ для совместной работы и музыкальных приложений позволяет студентам более глубоко погрузиться в предмет и развивать свои компетенции.

4. Обсуждения и дебаты

Организация обсуждений и дебатов на темы, связанные с музыкой и педагогикой, способствует развитию критического мышления и умения аргументировать свою точку

зрения. Это также помогает студентам лучше понимать различные подходы к постижению музыкального искусства.

5. Мастер-классы и практические занятия

Проведение мастер-классов с приглашенными специалистами позволяет студентам получить практический опыт и вдохновение от профессионалов. Такие занятия могут включать в себя как исполнение, так и анализ музыкальных произведений.

Интерактивные методы обучения, ориентированные на активное вовлечение обучающихся в процесс, становятся особенно эффективными в сочетании с кинестетикой. Кинестезия, или чувство движения, – это способность человека воспринимать положение своих частей тела и ощущать их движение в пространстве. «Мэтью Ризон и ДиРейнхолдс обращают внимание на отсутствие четкого определения термина кинестезия и выделяют его отличия от проприоцепции. Проприоцепция относится к внутренним стимулам, а кинестезия включает и внутренние и внешние стимулы и является неотъемлемой частью зрительного и мультисенсорного восприятия» [2, С.88]. И. Герер – швейцарский педагог, современник Песталоцци – говорил, что «музыка, слово, жест в их взаимосвязи открывают новые возможности для художественного воспитания ребёнка» [4, с. 115]. Жак-Далькроз отмечал, что «без телесных ощущений ритма... не может быть воспроизведён ритм музыкальный» [3, с. 65].

Метод швейцарского педагога, композитора и дирижера Э. Жак-Далькроза «Шаги Жака» (эвритмика) по словам его современников помогает улучшить у обучаемых координацию слуха, голоса, всего тела и развить чувство ритма. Расширяя возможности своего метода до выражения ритмических композиций в ипостаси произведений искусства, главной целью эвритмики в таком случае «становятся развитие кинестетического восприятия для более точного и тонкого воспроизведения музыки и более гармоничной координации, а также расширение спектра телесной выразительности в музыкальном исполнении». [6, С.86-87].

«Штайнер делает акцент на том, что восприятие музыки осуществляется не только посредством органов слуха, но всем телом человека, и только после этого поднимается до уровня сознания, таким образом физическое тело становится ключом к познанию. Штайнером разработана и практически применена особая система жестов – например, соответствующих высоте музыкальных тонов, – воплотившая его идею «зримой» музыки. С ее использованием зрители-слушатели смогли увидеть звуковысотное движение в пространстве, а исполнители эвритмической композиции – еще и почувствовать его мышечно.

Система жестов сформировала своего рода кинестетический алфавит для восприятия и прочтения музыки, который, в свою очередь, стал основой для музыкально-эвритмических композиций» [6, С.89-90]. В сущности, сам Штайнер не относил эвритмику к области танца, считая ее важным направлением воспитания, благодаря которому через образные переживания отдельных звуков речи, тонов, соединение музыки, слова и движения развивается единство чувств зрения, слуха. Именно таким образом формируется видимое пение или зримая музыка [5, 8].

Эта идея созвучна и близка музыкальной педагогике визуализации («рисования» музыки), впервые предложенной австрийцем О. Райнером, эффективность и перспективность которой доказана музыкальной практикой. При исследовании музыкального творчества детей, В. Коэн пришла к выводу, «что в основе музыкального сознания лежит движение, что наши жесты служат источником так называемых «музыкальных жестов». В известных методиках музыкального обучения с помощью движения Э.Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, по ее мнению, «делается акцент на выражение отдельных элементов музыки: звуковысотности, ритма, динамики, тембра». Ее же методика предлагает объединять эти элементы, а не разделять, ввиду способности воспринимать музыку комплексно, с включением всех аспектов.

Методика «зеркало» В.Коэн «может служить своеобразным мостом от движений к музыке, тем способом, который позволяет проанализировать музыку через движения и, более того, побудить учеников к осознанному самостоятельному творчеству» [1, С.16]. Аналогичную

методическую функцию выполняют и своеобразные застывшие «зеркала» – графические изображения, двигаясь по которым, можно проследить за интонационным развитием произведения. Восприятие музыки с помощью такой графики, зачастую отражающей определенные движения, также позволяет сделать наглядным процесс музыкального развития и углубить его восприятие [1]. Известна также модель VARK (визуальная, слуховая, кинестетическая информация, а также чтение и записывание) Нейла Флеминга, согласно которой ученики кинестетического типа предпочитают физическое взаимодействие, благодаря чему лучше усваивают информацию на основе опыта. Они преуспевают в конкретных обстоятельствах: обучение на рабочем месте, стажировка, решение бизнес-кейсов.

Использование кинестезии в образовании может значительно улучшить процесс обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. В педагогическом контексте кинестезия оказывает важное влияние на формирование у детей целостного восприятия музыкальных произведений посредством синтеза слухового, зрительного и двигательного восприятия. Такая интеграция способствует более глубокому усвоению материала, развитию чувства ритма и гармонии. Кинестетический подход основан на принципе, что обучение происходит через движение и практическое взаимодействие с предметом. Он включает в себя использование тела как инструмента познания, что особенно актуально в музыкальном образовании, где физическая активность играет ключевую роль в процессе обучения.

Существенным в данном контексте выступает значение кинестетического подхода в музыкальном образовании будущих специалистов. В первую очередь это **развитие моторных навыков**: Музыка требует высокой степени координации и точности движений, особенно при игре на инструментах. Кинестетический подход помогает будущим педагогам развивать эти навыки через практические занятия, которые включают в себя движение и взаимодействие с музыкальными инструментами. Во-вторых, такой подход позволяет **углубить понимание музыкальных концепций**: Физическое взаимодействие с музыкой позволяет студентам лучше осваивать такие концепции, как ритм, темп и динамика. Например, использование движений тела для иллюстрации ритмических паттернов может помочь учащимся запомнить и понять их.

Принципиальным выступает и **эмоциональное вовлечение**: Музыка – это не только техника, но и эмоции. Кинестетический подход позволяет студентам выражать свои чувства через движение, что может углубить их понимание музыкальных произведений и повысить уровень эмоционального вовлечения в процесс обучения. И, наконец, **инклюзивность в обучении**: Кинестетический подход может быть особенно полезен для студентов с различными стилями обучения, включая тех, кто лучше воспринимает информацию через движение. Это способствует созданию более инклюзивной образовательной среды.

Для педагогов системы раннего и начального образования важно развивать не только теоретические знания, но и практические навыки, позволяющие эффективно использовать кинестетику в образовательном процессе. Будущий педагог должен уметь интегрировать различные виды деятельности (слушание музыки, движение, ритм, пение) в свою работу с детьми, создавая таким образом обучающие ситуации, в которых тело и музыка действуют синергетически.

Кинестезия в подготовке педагога включает несколько ключевых направлений:

1. **Формирование телесной грамотности.** Для будущего педагога важно развивать осознание собственного тела, его возможностей и ограничений. Это позволяет более эффективно работать с детьми, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка и разрабатывая соответствующие образовательные стратегии.
2. **Практическое освоение музыкально-двигательных техник.** В рамках подготовки педагогов важно включать упражнения, развивающие способность чувствовать и воспроизводить музыкальный ритм с помощью движений. Это включает как работу с музыкальными инструментами, так и элементы танцевальной и игровой деятельности.

3. *Развитие профессионального самовыражения через движение.* В педагогической деятельности важно уметь передавать эмоции и настроение с помощью тела, что позволяет устанавливать более глубокие и доверительные отношения с детьми.

Среди наиболее часто используемых методов реализации кинестетического подхода можем обозначить следующие:

1. *Двигательные упражнения:* Включение в занятия различных двигательных упражнений, которые помогают студентам осваивать музыкальные элементы, такие как акценты, паузы и фразы.
2. *Игра в ансамбле:* Работа в группах и ансамблях способствует развитию командного духа и координации, что является важным аспектом музыкального образования.
3. *Танцевальные элементы:* Интеграция танцевальных движений в музыкальные занятия может помочь студентам лучше понять ритм и структуру музыкального произведения.
4. *Использование технологий:* Применение современных технологий, таких как приложения для создания музыки и интерактивные платформы, может дополнить кинестетический подход, позволяя студентам взаимодействовать с музыкой в новом формате.

Среди наиболее ярко воспринимаемых и предпочитаемых студентами в аудиторной работе двигательных приемов приоритетными выступают следующие виды: нейрогимнастика, бодиперкуссия, дыхательные упражнения/гимнастика, артикуляционные гимнастики, танцевально-ритмические упражнения, игры и композиции, меложестика, мелоритмия, музыкальные картины.

В исследовании кинестезии в музыкальном воспитании детей можно выделить несколько ключевых аспектов:

1. *Телесное восприятие музыки.* Включение движения в музыкальное воспитание помогает детям почувствовать музыку не только слухом, но и телом. Ритмичные движения, танцы и другие формы взаимодействия с музыкой активируют различные сенсорные системы, что способствует лучшему усвоению музыкальных структур.

2. *Развитие моторики и координации.* Взаимодействие с музыкой посредством движения помогает развивать моторику, координацию и пространственное восприятие у детей, что важно для их общего развития.

3. *Психоэмоциональное воздействие.* Музыкальные игры и упражнения с элементами кинестезии помогают создать комфортную атмосферу для выражения эмоций и снятия психоэмоционального напряжения у детей.

Такие методы, как ролевые игры, инсценировка музыкальных произведений, импровизация и танцевальные элементы, позволяют детям не только понимать, но и чувствовать музыку через движение. Педагоги активно используют эти методы для формирования у детей навыков музыкального восприятия, координации и выразительности. Кроме того, применение интерактивных подходов в обучении будущих педагогов с помощью практических занятий с движением помогает закрепить знания, позволяя применять теоретические навыки на практике. Будущий педагог, осваивая музыкально-двигательные методики, учится эффективно направлять детей на выполнение заданий, контролировать их физическое состояние и эмоциональный настрой.

В заключение можно сказать, что специальность воспитатель и учитель младших классов является очень востребованной и перспективной на современном рынке труда. Такие специалисты имеют возможность работать с детьми различного возраста, обеспечивая им все необходимые знания и навыки для успешного обучения и адаптации в обществе. Интерактивные подходы в подготовке будущих специалистов являются важным инструментом, способствующим не только профессиональному развитию студентов, но и формированию их личностных качеств.

Применение этих методов позволяет создать увлекательную и продуктивную образовательную среду, где студенты могут развивать свои творческие способности и



готовиться к успешной карьере в сфере музыкального образования, в частности. Важно, чтобы будущие педагоги не только овладели знаниями, но и научились эффективно взаимодействовать с подопечными, что в конечном итоге приведет к повышению качества музыкального образования в целом. Кинестезия представляет собой важный инструмент в музыкальном воспитании, который помогает развивать у детей не только слуховые, но и двигательные навыки. Включение этого подхода в подготовку педагогов способствует формированию у них целостного подхода к обучению, повысит уровень профессиональной компетенции. Таким образом, кинестезия и интерактивные подходы оказывают существенное влияние на развитие педагогических навыков будущих специалистов и играют ключевую роль в музыкальном воспитании детей.

Библиография:

1. Вендрова, Т. Е. Кинетические аналоги музыкального восприятия(методика «зеркало» Вероники Козн как средство активизации слушания музыки). Музыкальное и культурологическое образование в реалиях современного социума: сб.матер. Всерос.наун.-практконф. с междунар. Перм.гос.гуманит.-пед.ун-т. Пермь, 2021. – Т.1, с. 14- 20.
2. Гордеева, Т. В. Кинестезия в исполнительской практике Современного танца. Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. № 1 (36) 2015
3. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2005. – 372 с.
4. Карабо-Коун М. Сенсорно-моторный метод в начальном музыкальном образовании / М. Карабо-Коун // Музыкальное воспитание в современном мире. – М., 1973. – С.281–284.
5. Пометун О., Пироженко Л. Современный урок. Интерактивные технологии обучения / А. Пометун, Л. Пироженко. – М.: А.С.К., 2005. – С. 192.
6. Галина Уварова Пластический параметр в современной музыкальной композиции: к вопросу о кинестетическом восприятии музыки. Музыкальное и культурологическое образование в реалиях современного социума: сб.матер. Всерос.наун.-практконф. с междунар. Перм.гос.гуманит.-пед.ун-т. Пермь, 2021. – Т.1, с. 86-99
7. Хайновский, С. Е. Pedagogical Journal. 2022, Vol. 12, Is. 4A с.296
8. Штайнер Р. Эвритмия как видимая речь. 15 лекций, прочитанных в Дорнахе в 1924 году // URL: http://studydoc.ru/doc/3903204/rudol._fshtajner-e-vritmiya-kak-vidimaya-rech
9. Evgenyeva, A. P. (Ed.). (1987). Slovar' russkogoyazyka: v 4-kh t. [Dictionary of the Russian Language, in 4 vols.]. Vol. 3. P-R. Moscow, Russkiiyazyk. 750 p.

УДК 398:316.72

ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЕ ФОЛЬКЛОРА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (РЕСПУБЛИКА МОЛДОВА)

Тодоров Виталий

доктор пед. наук, конференциар
кафедра Культуры и Искусств, КГУ
e-mail: vittod1978@gmail.com
orcid id: 0000-0002-7023-5273

Abstract. This article discusses the reasons for the emergence of a multicultural space in the Republic of Moldova, reveals the technology of migration and the interpenetration of the cultures of the ethnic groups that live here today. Folklore plays a key role in preserving ethnic identity, being a living organism that evolves with society while maintaining its authenticity. The migration paths of ethnic groups, such as Bulgarians and Gagauz, have brought diversity to the musical folklore of Moldova, enriching it with Eastern and Balkan motifs. The interpenetration of cultures has created a rich multicultural diversity, especially in the south of the Republic of Moldova, where Gagauz and Bulgarians live compactly.

Keywords: folklore, multi-ethnic environment, multicultural, migration, exchange, culture and traditions.

Данная статья рассказывает о причинах возникновения поликультурного пространства на территории Республики Молдова, раскрывает технологию миграции и взаимопроникновения культур этносов, которые сегодня тут живут. Фольклор играет ключевую роль в сохранении этнической идентичности, являясь живым организмом, который эволюционирует вместе с обществом, сохраняя свою аутентичность. Миграционные пути этносов, таких как болгары и гагаузы, привнесли разнообразие в музыкальный фольклор Молдовы, обогащая его восточными и балканскими мотивами. Взаимопроникновение культур создало богатое поликультурное многообразие, особенно на юге Республики Молдова, где компактно проживают гагаузы и болгары.

Сегодня Республика Молдова является домом для более 50 этнических групп, каждая из которых внесла свой уникальный вклад в культурное наследие региона, обогатив его традициями, самобытной культурой, музыкой, искусством. Фольклор играет ключевую роль в этом процессе, так как он является носителем этнической самобытности и культурной идентичности.

По мнению большинства ученых фольклором можно назвать устное творчество, которое, чаще всего не имеет определенного автора и статичности содержания, так как каждый следующий исполнитель привносит в произведение коррекции, таким образом постоянно актуализируя содержание, чтобы оно соответствовало духу времени. Эту мысль подчеркивает в своих трудах Пропп В. Я. «...слушатель фольклора есть потенциальный будущий исполнитель, который в свою очередь — сознательно или бессознательно — внесет в произведение новые изменения. Эти изменения совершаются не случайно, а по известным законам. Отброшено будет все, что несовместно эпохе, строю, новым настроениям, новым вкусам, новой идеологии.»[3, с. 23].

Подобное мнение высказывал и Константин Брэилоу, один из самых ярких фольклористов Румынии, чье имя носит Институт этнографии и фольклора при Румынской академии: «Фольклор является живым организмом, который отражает душу народа. Он изменяется и эволюционирует вместе с сообществом, сохраняя при этом свою аутентичность и самобытность.»(перевод с французского), [1, с. 278]. Безусловным и неоспоримым является

факт, что практически все композиторы опирались в своем творчестве на фольклор, так как именно он вносит правильную и точную интонационную и неповторимую окраску в музыкальную материю. Кроме этого, как отмечает этно-музыковед Эдуард Алексеев, «Каждое новое поколение музыкантов вырабатывает свое представление о фольклоре, не говоря уже о том, что при этом оно уже не редко создает и исповедует свой собственный фольклор»[2, с. 16].

Мы говорим о миграции фольклора речь на самом деле идет всегда о людях: их отношении к окружающему миру, их взаимоотношениях, общении, жизни, их участии в праздниках, традициях, обычаях, стереотипах мнений, и еще об очень многом. Во главе каждого фольклорного элемента или идеи всегда стоит человек. Благодаря людям, которые ищут, систематизируют и обрабатывают фольклор мы можем наслаждаться сегодня этим сокровищем, изучать его и экспериментировать. Таким образом, фольклор — это не просто набор традиций, а живая, динамичная система, которая продолжает развиваться благодаря тем, кто, сохраняя его, интерпретирует и передает дальше.

Иоганн Готфрид Гердер, заложил основу культурологии и фольклористики как наукам, во второй половине XVIII века, работу далее продолжили: Антон Панн, Бела Барток, Золтан Кодай, Алан Ломакс, и мн.др. В каждой стране есть свои яркие представители, посвятившие свою жизнь этому делу, вот некоторые из тех, кто делал это в Молдове: Сергей Лункевич, Константин Руснак, Николай Кауфман, Петър Стоянов, Стефан Стоянов, Диониса Танасоглу, Михаил Колса, Дмитрий Гагауз, и многие многие другие.

Фольклор живет в каждом уголке мира, если он заселен человеком, в местах пересечения путей он наиболее разнообразен. Территория Республики Молдова как раз и является, местом, где часто встречались запад и восток, это земля всегда стояла на пути у многих цивилизаций, каждая из которых оставила свой след. Молдова «...расположенная в контактной зоне различных культурно-исторических течений - карпато-балканского, центрально-европейского и евроазиатского, на протяжении своей многотысячелетней истории, гармонично впитав различные культурные традиции протоиндоевропейских народов и самых древних индоевропейцев, в том числе фракийцев, славян, кельтов, готов, гуннов, и др., сформировала впоследствии свои специфические и неповторимые черты.»[3].

В разные периоды истории земля междуречья рек Прут и Днестр была под влиянием Римской, Османской и Российской империй, Королевства Румынии, впитывая их культуру. С периодом Российской империи связано появление еще двух больших этносов в южной части территории, болгарского и гагаузского, каждый из которых добавил новые фольклорные краски в общий культурный калейдоскоп. По пути к этой земле народы прошли свой миграционный путь, абсорбируя по дороге культуры встречающихся народов и цивилизаций. Предки болгар прошли с северной стороны Каспийского и Черного морей соединяя восток и запад, остановившись с западной стороны Черного моря постепенно впитывая и насыщая свою культуру и фольклор балканскими красками. Предки гагаузов же прошли позже по другому пути, с юга от Каспийского и Черного морей, постепенно насыщаясь персидской, армянской, арабской и греческой культурами. В итоге мы получили неповторимый букет интонаций, мотивов, метроритмов, мелизмов в музыкальной культуре наших народов.

Юг Республики Молдова населён сегодня в основном гагаузами, болгарами, молдованами, украинцами, русскими, культуры которых постоянно взаимопроникают друг в друга и начинают сиять неповторимыми красками. Этот культурный обмен и взаимодействие делают местную культуру особенно богатой и многогранной. Взаимопроникновение традиций, обычаев и обрядов позволяет сохранить уникальность каждой культуры, в то же время обогащая их новыми элементами.

Миграционные процессы привели к тому, что многие этнические группы оказались за пределами своих исторических родин, но связь с исторической родиной у них сохранилась довольно сильная. Это показывает публикация Центра Социологических Исследований Республики Молдова под красивым названием— Этнобарометр: Республика Молдова,

вышедший в 2020 году.[3, с. 41].Из представленной в ресурсе информации мы видим, что гагаузы и болгары, проживающие на территории Республики Молдова, имеют глубокую связь со странами прародительницами: 69% гагаузов чувствуют культурную связь с Турцией (10% из них с Болгарией), 83% болгар чувствуют культурную связь с Болгарией. На вопрос, «Какую страну вы считаете родиной? Молдову считают родиной 97% гагаузов и 93% болгар. [3, с. 40]. Это говорит о том, что пришедшим в свое время этносам и народом здесь хорошо и комфортно. Сегодня перед нами стоит задача не только сохранить культурное наследие каждого из них, но и создать условия для их сохранения и развития в поликультурном пространстве.

Поликультурное разнообразие, которое получилось на территории Республики Молдова, как уже выше было сказано, является результатом географического положения самого региона. География играет ключевую роль в процессах миграции и культурного обмена, а расположение региона может способствовать или препятствовать миграции, например; горные цепи и пустыни могут служить естественными барьерами для миграции, ограничивая культурное взаимодействие между регионами что, в свою очередь, влияет на распространение и взаимопроникновение фольклора. Примером такого фольклорного оазиса может служить Родопская фольклорная область Республики Болгария, расположенная в горах и не имеющая аналогов. Подобно этим естественным препятствиям работают сегодня государственные границы, что является уже искусственно созданным барьером. Противоположным примером является северная фольклорная область Республики Болгария, граничащая с Румынией, где многие музыкальные образцы очень схожи по характеру звучания с интонациями соседней страны.

Междуречье реки Прут и Днестр практически не имеет естественных преград за исключением самих рек, которые человечество научилось давно преодолевать, т.е. фактически естественных препятствий для миграции фольклора не существует. За время совместного проживания появилось много общих черт в традициях, что описывают в своей коллективной монографии посвященной сходству болгарской и молдавской традиции Иван Семенов и Евгения Мандажи «...Общие фольклорные явления, бытующие у них заметный феномен, который должен более детально изучаться.»(перевод с болгарского),[4. с. 5].Эта земля на протяжении тысячелетий побывала под влиянием десятков цивилизаций. Через нее прошли сотни этносов и народов, многие, из которых остались и живут до сих пор. Сегодня в Молдове их, как вначале было сказано, живет более 50, но наиболее многочисленными являются 7 больших групп: молдоване, румыны, украинцы, гагаузы, русские, болгары и ромы. Каждый из этих этносов прошел свой уникальный миграционный путь и привнес в культурную копилку региона свой вклад, дополнив и обогатив общий котел народной мудрости, обычаев, интонаций и ценностей.

История территории Республики Молдова — это история непрерывного культурного обмена и взаимодействия, которое началось еще в доисторические времена и продолжается до сегодняшнего дня. Расположение региона способствовало миграции народов и взаимопроникновению традиций, что создало уникальное культурное многообразие. В современных условиях глобализации перед нами стоит задача сохранить это богатое наследие и создать условия для дальнейшего культурного развития и взаимодействия. Фольклор играет ключевую роль в этом процессе, так как он является носителем традиций, обрядов, музыки и устного творчества, которые передаются из поколения в поколение и формируют этническое разнообразие и уникальность.

Библиография:

1. Brăiloiu C. Le Folklore musical (фр.) // Musica aeterna / M.S. Metz. — Zurich, 1949. — P. 277—332.
2. Алексеев Э. Е. Фольклор в контексте современной культуры. Москва: Советский композитор, 1988.

3. Пропп В. Фольклор и действительность, Избранные статьи, Москва, 1976
4. Симеонов И., Мандажи Е. Общи фолклорни явления у българи и молдовани. Кишинев, 2008
5. Этнобарометр: Республика Молдова - 2020 г. Центр социологических, политологических и психологических исследований и анализа
CIVIS https://mecc.gov.md/sites/default/files/_etnobarometr_moldova_2020_ru.pdf
6. <https://moldova.md/ru/content/istoriya>

УДК 781.24

ЭВОЛЮЦИЯ И АКТУАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ НОТАЦИИ: ОТ ГЛИФОВ ДО ЦИФРОВЫХ ФОРМАТОВ

Щёголева Татьяна

университетский лектор

Maestru în Artă RM

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: stamatova_tania@mail.ru

orcid id: 0000-0003-5489-5058

Abstract. The article examines the evolution of musical notation from ancient times, when glyphs were used, to modern digital systems, analyzing their relevance in today's world.

Keywords: notation, culture, symbol system, reform, music, musical, musical notation.

Музыкальная нотация – это система письменности, используемая для записи музыкальных произведений. Ее развитие прошло долгий путь от простых графических символов до сложных цифровых форматов, используемых сегодня. Эта статья рассматривает эволюцию музыкальной нотации, начиная с древних времен, когда использовались глифы, и заканчивая современными цифровыми системами, анализируя их *актуальность* в современном мире [8].

Первыми попытками записи музыки были глифы, которые использовались в различных культурах. Например, в Древней Греции музыканты использовали символы, обозначающие высоту звуков, а в Древнем Риме развивалась система обозначений, основанная на буквах и знаках. Древние способы записи музыки представляют собой интересную и значимую часть исторического развития музыкальной нотации [1, с. 13-17]. В различные эпохи и культурах использовались относительно простые графические символы и знаковые системы для передачи музыкальных идей. Вот несколько ключевых аспектов древних способов записи музыки:

1. Глифы

Одними из самых ранних форм записи музыки были глифы, которые использовались в различных культурах, включая древнегреческую и древнеегипетскую. Глифы представляли собой символы, обозначающие высоту звуков и ритмические значения. Эти обозначения не давали исчерпывающей информации о мелодии или композиции, но были основой для передачи музыкальной информации.

2. Древнегреческая нотация

В Древней Греции для записи музыки использовалась система символов, основанная на буквенном алфавите. Музыканты фиксировали мелодии с помощью специальных знаков, которые указывали на высоту и длительность нот. Это позволяло передавать музыкальные идеи, но эта система была ограничена в точности.

3. Римская нотация

В Древнем Риме существовали собственные способы записи музыкальных произведений. Используя не только буквенные обозначения, римляне также применяли различные знаки и символы для обозначения акцентов и пауз. Однако, как и в случае с греческой нотацией, римская система была более примитивной по сравнению с теми, которые были разработаны позже.

4. Невмы

В средние века, особенно в эпоху Григорианского пения, была разработана система, известная как невмы. Эти графические символы служили для обозначения мелодий и ритма, но не имели четкой фиксированной высоты звука. Невмы давали певцам общее представление о движении мелодии, однако буквальное воспроизведение произведения оставалось на усмотрение исполнителя.

5. Линейные системы нотации

С развитием музыки и необходимостью более точной записи в период Ренессанса начала формироваться линейная нотация, которая включала в себя несколько линий (нотный стан). Это стало основой для традиционной нотации, используемой в классической музыке. Переход к линейной системе позволил композиторам более точно передавать свои музыкальные замыслы [1, с. 122- 380].

Гвидо Аретинский, итальянский монах, музыкант и теоретик музыки XI века, считается одной из ключевых фигур в истории музыкальной нотации благодаря своему вкладу в развитие системы нотной записи. Его работы положили начало тому, что мы сегодня знаем как "линейная" система нотации, которая позволяет точно фиксировать высоту звуков, что стало основой для дальнейшего развития музыкальной теории. Важнейшей новацией Гвидо стала система "предзнаменования" и "нотного стана", известная как "невмы", которые впоследствии переросли в более структурированную нотацию.

Гвидо Аретинский разработал следующие основные идеи, которые оказали влияние на музыкальную нотацию:

- Система "сольфеджио": Гвидо ввел названия для шести основных звуков в октаве, которые стали известны как "сольфеджио". Он использовал первые слоги строк гимна к святому Иоанну Крестителю "Ut queant laxis" для названия нот. Эта система значительно облегчила обучение певцов и помогала им ассоциировать звуки с конкретными символами.

- Четырех линейный нотный стан: в своей работе Гвидо применил примитивную форму линий для представления высоты звуков. Хотя он сам не ввел четырехлинейный нотный стан, его идеи привели к развитию этой системы, которая стала основой последующей нотной записи. Четыре линии позволяли точно обозначать высоту звуков и упростили процесс чтения музыки.

- Невмы: Гвидо также работал над системой невмов, использовавшихся для обозначения мелодии и ритма. Эти графические символы служили для указания колебаний мелодии, но не давали точной информации о высоте и долготе нот. Невмы в дальнейшем развивались и эволюционировали в более сложные формы нотации.

Еги система нотации

Еги - это термин, который иногда относится к системе музыкальной нотации, связанной с Гвидо Аретинским и его последователями. В основном, это описание более поздних форм нотации, разработанных для записи музыкальных произведений в Восточной и Западной Европе. Хотя термин "Еги" может не быть широко распространенным, он иногда используется в контексте анализа различных систем записи, их развития и использования.

Особенности Еги системы

- Диверсификация стилей: в еги системе нотации существовали различные стили и варианты, что позволило композиторам более точно передавать свои музыкальные идеи. Со временем она развивалась под влиянием различных музыкальных традиций.

- Символизм и интуитивность: Кроме графических символов, системы включали специфические значения, которые обозначали динамику, артикуляцию и другие аспекты исполнения. Это дало возможность музыкантам передавать нюансы в своих произведениях.

- Адаптивность: Секрет успешной системы нотации заключался в возможности адаптации к потребностям времени и контекста. Египетская система и подобные ей формы нотации эволюционировали в ответ на изменения в музыкальном языке, позволяя композиторам и исполнителям эффективно передавать свои идеи.

Гвидо Аретинский оказал значительное влияние на развитие музыкальной нотации, в частности, его работы по созданию методов обозначения высоты звуков и системы сольфеджио помогли упростить обучение музыке и улучшить исполнение. Египетская система нотации, как продолжение его идей, стала важной etapom в историческом развитии музыкальной записи и теории, обеспечивая возможность для более сложных и выразительных художественных форм [5, с. 309 - 315].

Древние способы записи музыки были важным шагом в эволюции музыкальной нотации. Они сыграли ключевую роль в передаче музыкального наследия и развитию музыкальной культуры. Несмотря на свои ограничения, эти ранние системы задали основу для более сложных и структурированных методов записи, появившихся в последующие века.

Нотация барокко и классицизма относится к двум важным периодам в истории музыки, и в каждом из них были свои особенности в записи музыки. Рассмотрим более подробно каждую из этих систем нотации [2, с. 38 - 42]:

Нотация Барокко (1600–1750 гг.)

- Тональность и модальность: Барочная музыка была сильно связана с развитием тональности. Композиторы начали использовать жесткий подход к определению тональностей, что привело к большей ясности в нотации.

- Ритмическая точность: в этот период записи стали более детализированными. Композиторы начали обозначать ритмические значения более точно, включая использование различных фигур и акцентов, таких как точки и связки.

- Использование табулатуры: Для таких инструментов, как лютня и гитара, использовалась табулатура — специальная нотация, вместо традиционного нотного письма. Это позволяло музыкантам легко ориентироваться.

- Вертикальная нотация: Появление понятий аккордов и гармонии привело к тому, что иногда композиторы записывали аккорды в виде вертикальных символов, что позволяло лучше увидеть гармоническую структуру произведения.

- Использование динамических и выразительных знаков: в барочной музыке композиторы начали указывать динамику (например, "p" для пиано и "f" для форте), а также различные выразительные указания, чтобы исполнители могли лучше интерпретировать музыку.

Нотация Классицизма (1750–1820 гг.)

- Стандартизация и упрощение: в период классицизма нотация продолжила эволюционировать, достигая большей стандартизации. Музыка стала более структурированной, и композиторы использовали четкие и понятные обозначения для длительностей и динамики.

- Расширение диапазона инструментов: Появление новых инструментов и развитие оркестра привело к необходимости более детализированной записи музыки для различных инструментов. Это включало использование дополнительной нотации для отдельных инструментов или групп инструментов.

- Использование альтераций: в период классицизма композиторы начали активно использовать измененные ноты (альтерации), такие как диезы и бемоли, что сделало запись более универсальной и точной.

- Сложные структуры: в классицизме композиторы, такие как Гайдн, Моцарт и Бетховен, начали больше экспериментировать с формами, такими как сонатная форма и симфония. Нотация стала более сложной, чтобы отразить эти изменения.

- Динамика и выразительные указания: Динамические обозначения и другие выразительные указания стали гораздо более развитыми. Композиторы закладывали в свои произведения эмоциональную глубину, более точно передавая ее через указания.

Нотация барокко и классицизма отражает изменения в музыкальных стилях и подходах, которые произошли в течение этих периодов. Каждое время внесло свои особенности в запись музыки и сыграло важную роль в формировании современного понимания музыкальной нотации, обеспечивая связь между композиторами и исполнителями.

Разные жанры музыки требуют различных подходов к нотации, и в каждом жанре используются свои специфические элементы, которые помогают передать уникальные характеристики музыкального произведения[3, с. 8 - 35]. Вот обзор подходов к нотации в различных жанрах:

1. Классическая музыка

- Стандартное нотное письмо: Используется пятилинейный стан, где обозначаются высоты звуков, ритмическая структура и динамика.

- Сложные формы: Нотация позволяет записывать различные формы — например, сонатную форму, рондо и вариации, с четким обозначением разделов и тем.

- Дирижирование: в симфонической и хоровой музыке часто используются обозначения для дирижирования и исполнения, включая указания по артикуляции и динамике.

2. Джаз

- Скорописная нотация: в джазе часто используется скорописная нотация, где мелодии записываются преимущественно в виде аккордовых символов, а не нот, что позволяет музыкантам импровизировать.

- Чарты: Джазовые свинговые композиции часто представляются в виде "чартов" (партитур), которые содержат аккорды, формы и ключевые мелодии для импровизации.

- Аранжировки: в джазе можно встретить многочисленные аранжировки, предполагающие различные интерпретации одной и той же мелодии и использование гармонии.

3. Поп-музыка

- Простота записи: в поп-музыке нотация часто бывает намного проще; мелодии могут записываться с аккордами, а также с текстом песни.

- Использование табулатур: Для гитары и других инструментов популярны табулатуры, которые показывают, какие лады и струны следует использовать.

- Лупы и отрывки: Поп-музыка часто включает части, которые повторяются, что ведет к записи в виде соотношений (например, "припев" — "куплет").

4. Народная музыка

- Фольклорная нотация: в народной музыке часто используется простая нотация или даже устная традиция; ноты могут быть записаны максимально просто или даже отсутствовать вовсе, так как мелодии передаются из поколения в поколение устно[4.].

- Табулатуры: в некоторых случаях используются табулатуры для струнных инструментов, таких как гитара или мандолина.

5. Современная электронная музыка

- Секвенсоры: Нотация может включать сетки и диаграммы в программном обеспечении для создания музыки, где используются визуальные индикаторы для ритмов и высот.

- Миди-нотация: Часто применяется нотация на основе MIDI (Musical Instrument Digital Interface), где информация о высоте нот, их длительности и динамике представляется в цифровом формате.

6. Рок

- Гитарные табулатуры: для гитаристов часто используются табулатуры, которые отображают, какие лады играть на каких струнах, что позволяет быстро усвоить мелодии и рифы.

- Коды и символные обозначения: в рок-музыке могут использоваться специальные коды для обозначения определенных приемов, таких как заглушение струн или бенды.

- Аранжировки для группы: Рок-музыка часто записывается с указанием, как разные инструменты взаимодействуют друг с другом, с разделением на партии.

Каждый музыкальный жанр требует своих подходов к нотации, которые отражают его уникальные характеристики и требования. Эти варьируемые методы нотации позволяют музыкантам передавать свои идеи, интерпретировать их и взаимодействовать с различными музыкальными традициями[8].

Появление программного обеспечения для записи музыки, или цифровой аудиостанции (DAW — Digital Audio Workstation), стало важным шагом в развитии музыкальной индустрии и искусства создания музыки. Этот процесс начался в конце 20 века и продолжился в 21 веке. Вот основные этапы и влияющие факторы:

1. Ранние эксперименты (1960-е – 1970-е)

- Музыкальная информатика: в 1960-х и 1970-х годах начались эксперименты с использованием компьютеров для создания и обработки музыки. Например, в MIT (Массачусетский технологический институт) разработали программы, позволяющие генерировать музыку с помощью алгоритмов.

- Синтезаторы: Развитие аналоговых синтезаторов и семплеров также повлияло на создание и запись музыки, хотя они были отдельными устройствами без возможности многодорожечной записи.

2. Появление MIDI (1982)

- MIDI (MusicalInstrument Digital Interface): в 1982 году был разработан стандарт MIDI, который позволил музыкальным инструментам и компьютерам взаимодействовать друг с другом. MIDI значительно упростил процесс записи, а также открыл новые возможности для аранжировки и редактирования музыки.

3. Ранние DAW-системы (1980-е – начало 1990-х)

- Звуковой интерфейс и программы: в конце 1980-х годов начали появляться первые DAW-программы, такие как Cubase и Pro Tools. Cubase внедрил MIDI в свою запись, что позволило музыкантам записывать и редактировать музыку на компьютерах.

- Аппаратное обеспечение: с появлением звуковых карт и аудио интерфейсов, которые позволяли подключать микрофоны и инструменты к компьютерам, процесс записи стал значительно более доступным.

4. Расцвет DAW (1990-е – 2000-е)

- Увеличение функционала: в 1990-х и начале 2000-х годов DAW продолжали развиваться, включая такие программы, как Logic Pro, Ableton Live и FL Studio. Эти приложения предлагали функции многодорожечной записи, редактирования, обработки эффектов и обработки MIDI.

- Доступность и распространение: Компьютеры стали более доступными, и программы для записи музыки начали появляться на потребительском рынке, что дало возможность музыкантам-любителям и независимым артистам создавать качественную музыку в домах и малых студиях.

5. Современная музыка и облачные технологии (2010-е – настоящее время)

- Облачные платформы: в последние годы появились облачные DAW, такие как Soundtrap и BandLab, которые позволяют музыкантам сотрудничать в реальном времени, удаленно записывая и редактируя музыку.

- Мобильные приложения: Также начался рост мобильных приложений для записи музыки, таких как GarageBand для IOS, которые сделали создание и запись музыки доступными на смартфонах и планшетах[7.].

- Интеграция с виртуальными инструментами: Современные DAW предлагают интеграцию с виртуальными инструментами и сэмплерами, позволяя создавать богатое и разнообразное музыкальное содержание без необходимости физического оборудования.

Появление программного обеспечения для записи музыки революционизировало способ создания, записи и продюсирования музыки. Оно сделало эту практику доступной для широкой аудитории, предоставив инструменты для творчества как профессиональным музыкантам, так и любителям. Индивидуальные возможности, такие как редактирование, аранжировка и эффекты, обеспечили новые уровни гибкости и креативности в музыкальном производстве.

Sibelius, Finale u MuseScore — это три популярные программы для нотной записи, которые используются композиторами, аранжировщиками и музыкантами для создания, редактирования и печати партитур. Каждая из этих программ имеет свои особенности, преимущества и целевую аудиторию. Вот обзор каждой из них:

1. Sibelius

- Разработчик: Avid Technology; - Платформы: Windows, macOS;
- Особенности:
 - Интуитивно понятный интерфейс: Sibelius известен своим простым и понятным интерфейсом, который делает его доступным даже для начинающих пользователей.
 - Умная нотация: Программа предлагает автоматическую нотацию и интеллектуальные функции, которые помогают упростить процесс создания партитуры.
 - Гибкие инструменты редактирования: Sibelius предоставляет мощные инструменты для редактирования, позволяя пользователям быстро вносить изменения.
 - Звуковые библиотеки: Программа включает высококачественные звуковые библиотеки для воспроизведения музыки.
 - Поддержка плагинов: Sibelius позволяет использовать плагины, что расширяет его функциональность.
 - Целевая аудитория: Профессиональные композиторы и аранжировщики, а также студенты, обучающиеся нотной записи.

2. Finale

- Разработчик: MakeMusic; - Платформы: Windows, macOS;
- Особенности:
 - Безграничные возможности: Finale предлагает широкие возможности для настройки партитур. Пользователи могут создавать свои собственные нотации и пользоваться мощными инструментами для редактирования.
 - Импорт и экспорт: Поддержка различных форматов файлов, включая MIDI и MusicXML, позволяет легко импортировать и экспортировать работы.
 - Расширенные функции для профессионалов: Finale предоставляет функции, которые особенно ценятся профессиональными музыкантами, такие как создание оркестровых партитур и полных аранжировок.
 - Интеграция с другими приложениями: Программа может работать в связке с другими программами для создания музыки и нотной записи.
 - Целевая аудитория: Профессиональные композиторы, а также студенты и учебные заведения, предлагающие курсы по музыке.

3. MuseScore

- Разработчик: MuseScore (открытый проект); - Платформы: Windows, macOS, Linux, мобильные устройства;
- Особенности:
 - Бесплатность и открытость: MuseScore является бесплатной программой с открытым исходным кодом. Это делает его доступным для широкой аудитории.
 - Простой в использовании интерфейс: Интерфейс интуитивно понятен и позволяет быстро создавать и редактировать партитуры.

- Поддержка сообщества: MuseScore имеет активное сообщество пользователей, которые делятся своим опытом, учебными материалами и нотами на платформе MuseScore.com.

- Гибкость: MuseScore поддерживает множество языков, а также позволяет импортировать и экспортировать файлы в различных форматах.

- Целевая аудитория: Музыканты-любители, студенты и композиторы, которые ищут бесплатное и функциональное решение для нотной записи[6, с. 19 -77].

Все три программы — Sibelius, Finale и MuseScore — предлагают уникальные функции и возможности, которые соответствуют различным уровнем потребностей пользователей. Sibelius и Finale ориентированы на профессионалов с более продвинутыми функциями и поддержкой сложных нотных записей, в то время как MuseScore предоставляет доступное и простое в использовании решение для всех желающих. Выбор между ними зависит от бюджета, уровня навыков и конкретных требований к нотной записи.

В будущем музыкальная нотация, вероятно, продолжит эволюционировать под влиянием новых технологий. Развитие искусственного интеллекта и машинного обучения может привести к появлению новых систем нотации, которые будут еще более интуитивными и адаптивными.

Развитие технологий откроет возможности для создания интерактивных нотационных систем, которые позволят музыкантам визуализировать и слышать музыку в реальном времени, улучшая процесс обучения и исполнения.

Эволюция музыкальной нотации от глифов до современных цифровых форматов отражает не только изменения в музыке, но и в обществе в целом. Современные технологии открыли новые горизонты для композиторов и исполнителей, но важность традиционных систем нотации сохраняется. Актуальность музыкальной нотации в современном мире будет продолжать расти, поскольку она остается важным инструментом для передачи и создания музыкальной культуры.

Библиография:

1. Barsova I. A. Ocherki po istorii partiturnoy notatsii (XVI — pervaya polovina XVIII veka). — M.: Mosk. gos. konservatoriya, 1997. — 571 s.
2. Buelow, George J. A History of Baroque Music. Indiana University Press, 2004.
3. Evans, Elizabeth. Music Notation: A Manual of Modern Practice. Cengage Learning, 2008.
4. Notation, Modern. "The Evolution of Music Notation." The Journal of Music Theory 45, no. 2 (2001): 217-234.
5. Gvido Aretinskiy. Prolog k Antifonariyu. Per. s latyni, primechaniya i vstup. stat'ya R. Pospelovoy // Pospelova R. L. Zapadnaya notatsiya XI—XIV vekov. Osnovnyye reformy (na materiale traktatov). — M.: Kompozitor, 2003. — S. 309—315.
6. Gunter. Digital Music and Its Significance in the 21st Century. Routledge, 2020.
7. Sweeney, Patricia. "The Impact of Technology on Music Notation." Music Technology and Performance 12, no. 3 (2016): 154-167.
8. SeKhongKim. Problema notatsii v sovremennoy muzyke // Novaya muzykal'naya gazeta. — 2013. — Noyabr [Elektronnyy resurs]. — URL: <http://musicnews.kz/problema-notatsii-v-sovremennoj-muzyke/> <http://surl.li/yxfxem>



УДК 786.2:37.091.27

ФОРТЕПИАННЫЙ КОНКУРС КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА. ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ ДЛЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА

Муткогло Татьяна

Заслуженный работник Культуры Гагаузии
преподаватель кафедры
Культуры и искусств КГУ, г.Комрат РМ
e-mail: mutco63@mail.ru
orcid id: 0000-0003-4746-9060

Станцой Наталья

университетский лектор
Maestru în Artă RM
КГУ, г. Комрат, РМ
e-mail: natstantoy@gmail.com
orcid id: 00000-001-9001-3830

Abstract. This article examines the specifics of piano competitions, which play a crucial role in the professional development of young musicians. Special attention is given to the opportunities for growth, career advancement, and recognition that these competitions provide to participants. The article includes information about competitions held both within our country and internationally. It also highlights the stages of preparation for a competitive performance and the implementation of a personalised, creative approach.

Key words: piano competition, performance skills, competent jury, art, public performance, program requirements.

«Конкурс — это не финальная черта, а новый старт»

В современном мире существует огромное количество исполнительских конкурсов различной степени сложности и направленности. Данная статья посвящена тому, как фортепианные конкурсы могут стать важным инструментом профессионального роста для юных пианистов.

Понятие «конкурс» имеет несколько определений. В толковом словаре Д. Н. Ушакова оно определяется как «соревнование, соискательство нескольких лиц в области искусства, наук, спорта с целью выявить наиболее выдающихся» [4, с. 239]. Согласно Большому энциклопедическому словарю, термин «конкурс» происходит от латинского слова *concursum*, что означает «стечение» или «столкновение»; в данном контексте — соревнование, целью которого является выявление лучших участников. [3, с. 699] В толковом словаре Т. Ф. Ефремовой слово «конкурс» определяется как «соревнование с целью выявить из числа представленных наиболее достойных участников или наилучшие работы» [2, с. 576].

Конкурсом считается процесс определения самого лучшего претендента на победу (конкурсанта), в соответствии с правилами, определенными перед началом проведения процесса. Определение победителя осуществляется путем качественного исследования («экспертизы») и коллективного исследования («голосования»).

Первые музыкальные состязания появились в рамках знаменитых Пифийских игр в Древней Греции. Эти игры включали соревнования музыкантов, певцов и поэтов, символизируя связь искусства с духовными и культурными традициями того времени. С течением времени и сменой эпох музыкальные состязания обрели особые традиции: от импровизаций на музыкальных инструментах они постепенно эволюционировали и к XIX веку приобрели современные черты.

Вопросы о значении конкурсов, возможностях, которые они открывают, и вызовах, с которыми сталкиваются молодые музыканты, требуют внимательного осмысления. Фортепианные конкурсы играют важную роль в жизни многих юных музыкантов, предоставляя им уникальную возможность продемонстрировать свои навыки и умения, а также оценить себя среди сверстников. Участие в таких конкурсах становится не только экзаменом на профессионализм, но и важным этапом на пути к совершенствованию.

Конкурсы для музыкантов могут сильно различаться по своей специфике, программе и формату. Некоторые конкурсы ориентированы только на исполнение классической музыки, другие — включают разнообразные категории, такие как композиция, дирижирование или фольклорное исполнение. В некоторых конкурсах особое внимание уделяется технике и точности исполнения, в других — индивидуальной интерпретации произведений. Также существует различие в уровне сложности программы и составе жюри, который может включать как местных специалистов, так и всемирно признанных музыкантов. Победители различных конкурсов открывают для себя карьерные возможности, которые зависят от особенностей того или иного мероприятия.

Одним из самых известных и престижных международных музыкальных конкурсов является конкурс имени П.И. Чайковского, который проводится раз в четыре года. Он был основан в 1958 году и с самого начала стал символом высоких стандартов российской музыкальной школы, продолжая традиции великих русских композиторов. Этот конкурс не похож на другие подобные мероприятия. Его уникальность заключается в том, что он олицетворяет не только великое наследие Чайковского, но и важную роль России в развитии мировой музыкальной культуры. Он заслуженно считается вершиной музыкального мастерства, а победа на нём — не просто титул, а признание мирового уровня.

В России конкурс носит статус национального достояния отечественной музыкальной культуры, и каждый раз его проведение становится одним из главных событий в стране.

Первый Международный конкурс музыкантов имени П.И. Чайковского прошел с 18 марта по 13 апреля 1958 года. Однако на тот момент его никто не называл "первым", просто был объявлен конкурс года. В официальных проспектах говорилось: "Международный конкурс пианистов и скрипачей имени великого русского композитора П.И. Чайковского откроется 18 марта 1958 года". Конкурс проводился в три тура, в программе которого были представлены произведения русской и западноевропейской классической музыки, а также сочинения советских и современных зарубежных композиторов. Особое внимание уделялось творчеству самого П.И. Чайковского.

На первый взгляд, конкурс не отличался от множества других подобных мероприятий, проводящихся в разных странах, которые давно завоевали авторитет. Однако место проведения и имя великого русского композитора придавали ему уникальность. Конкурс привлек внимание музыкантов, ценящих русскую и советскую музыку, а также тех, кто хотел посетить Москву и увидеть этот культурный центр своими глазами. Вдохновленные этим, молодые исполнители по всему миру стремились принять участие в конкурсе.

Организационный комитет обеспечивал участников финансированием их пребывания в Москве и оплатой проезда до места постоянного проживания. Среди пианистов уже в первом туре привлек внимание мало кому тогда известный 23-летний американский пианист Ван Клиберн. Его выступление в финале произвело неизгладимое впечатление благодаря редкому сочетанию артистизма и музыкального мастерства. В результате Ван Клиберн получил первую премию (сумма призовых составила 25 000 рублей), а также золотую медаль конкурса.

За 65 лет своего существования, конкурс Чайковского подарил миру много ярчайших имен, талантливых, выдающихся пианистов: Владимир Ашкенази, Григорий Соколов, Михаил Плетнев, Барри Дуглас, Борис Березовский, Николай Луганский, Денис Мацуев, Дмитрий Маслеев, Александр Канторов, Сергей Давыдченко. Художественные традиции, заложенные музыкантами старшего поколения, среди которых Д. Шостакович, Д. Ойстрах, Э.



Гилельс, М. Ростропович, Г. Нейгауз, Т. Хренников, Г. Свиридов, дали возможность многим представителям творческой молодежи из разных стран получить правильное направление в дальнейшем совершенствовании своего мастерства, стать звездами мирового музыкального искусства.

Мастерство музыканта-исполнителя проявляется, прежде всего, через успешную концертную деятельность, включая участие в различных конкурсах исполнительского мастерства. Конкурсы и фестивали играют ключевую роль в музыкальной карьере, так как отборочные туры и выполнение условий конкурсных программ способствуют повышению исполнительского уровня и накоплению сценического опыта.

Подготовка к музыкальному конкурсу — это сложный многогранный процесс, требующий не только технических навыков, но и глубокого творческого подхода. Важнейшую роль в этом процессе играет выбор программы, так как она должна соответствовать уровню исполнителя, раскрывать его сильные стороны и при этом быть интересной для жюри. Этапы работы над программой включают тщательное изучение и проработку каждой детали исполняемых произведений, работу над выразительностью и интерпретацией. Это требует не только упорства и терпения, но и правильного настроя: уверенность в своих силах, умение преодолевать трудности и сохранять концентрацию играют ключевую роль в успешном выступлении.

В ходе соревновательного процесса наиболее полно раскрываются личностные качества музыканта и его индивидуальность. Конкурс всегда включает четкие требования к программе, критерии оценивания, а также состав экспертов (жюри), которые формируются из числа высококвалифицированных и опытных музыкантов и педагогов. Заявки подаются в строго установленные сроки, а также оплачивается организационный взнос. В регламенте конкурса определяются возрастные категории участников, и по итогам все конкурсанты получают звания «лауреат» (1-3 степени), «дипломант» или «участник». Решение жюри является окончательным и пересмотру не подлежит.

Критерии оценивания включают музыкальность, виртуозность, культуру исполнения, понимание стиля, художественную трактовку произведений, интересный подбор репертуара, артистичность, сценический вид и общее впечатление. Преподаватели, подготовившие участников, получают благодарственные письма или сертификаты.

С развитием дистанционных технологий, конкурсы все чаще проводятся в формате видеозаписей, что значительно расширяет географию участников. Такой формат получил особое развитие во время пандемии, позволяя юным музыкантам нашего региона принимать участие в международных конкурсах, организуемых такими странами, как Беларусь, Англия и Россия.

В 2023 г. учащиеся педагогов колледжа им. М. Чакир - М.В.Васильковой и Н.В. Барбанагра, приняли участие во втором международном фестивале-конкурсе музыкального искусства «LamagiaDell'arte». Кирнева Салима стала лауреатом 1 степени и Шлемская Влада лауреатом 2 степени.

В юбилейный международный фестиваль-конкурс «Музычнаскарбніца» объединил 1311 талантливых участников из шести стран: Республика Беларусь, Италия, Республика Молдова, Приднестровская Молдавская Республика, Российская Федерация. Студенты нашего региона Иофчу София и Морарь Надежда получили звание «лауреат 1 степени» (преподаватель Казмалы Т.М.).

Так же наши учащиеся приняли участие в онлайн конкурсе Лондон 2024 «Goldentimetalent», где Аладов Виталий и Шлемская Владислава заняли II места (преподаватель Барбанагра Н.В.)

24 декабря 2024 года со всех уголков Республики Молдова собрались более 90 юных талантов, для участия в Национальном конкурсе юных пианистов «Lia Oxinoit», посвященном памяти выдающейся пианистки и педагога Лии Эммануиловны Оксинайт. «Оригинальные

способы воспитания юного музыканта, используемые Лией Эммануиловной и гарантирующие успех всего последующего периода становления музыканта, обеспечили ей славу блестящего фортепианного педагога и породили понятия «пианизм Оксинайт» и «школа Оксинайт»» [5, с. 24].

Идейным вдохновителем и инициатором конкурса является ученица Л.Оксинайт – Инна Хатипова, доктор искусствоведения, профессор Академии музыки, театра и изобразительных искусств.

Данный конкурс был учрежден не так давно, но уже сформировал свои культурные традиции. В конкурсе было представлено 6 возрастных категорий, начиная с учащихся музыкальных школ (начальное обучение категории А), и заканчивая студентами колледжей и ВУЗов (категории F). Программными требованиями являлись исполнение двух разнохарактерных пьес, одна из которых должна была быть национального композитора. Были регламентированы временные рамки и разработаны четкие критерии оценивания. Авторитетное жюри, состоящее в основном из учеников профессора Л. Оксинайт, представило 5 номинаций (премий/поощрений):

1. Премия за особые достижения для каждой категории;
2. I, II, III дипломы для каждой категории
3. Поощрения
4. Специальная премия «Памяти Л. Оксинайт»
5. Специальная премия за лучшее исполнение произведения отечественного композитора

Одним из участников конкурса стал ученик музыкальной школы г. Комрат им. А. Валькова, преподавателя Н.В. Барбаниягра – Аладов Виталий (категория В). Им были исполнены пьеса О. Тактакишвили «Мелодия» и пьеса гагаузского композитора И. Челак «Atarabasi (Carutadecai)», последняя из которых произвела большое впечатление на жюри и публику. Председателем жюри была Л. Жар, магистр искусств, заведующая отделением фортепиано РПУС им. Ч. Порумбеску, лауреат премии в области художественного образования, обладатель медали «За заслуги в Европейской культуре и искусстве». Целью конкурса является поддержка юных музыкантов, раскрытие их потенциала и подготовка к профессиональным достижениям. Этот конкурс стал символом культурного единства и открыл новые горизонты для талантливого молодого поколения. По отзывам участников, можно судить о высоком уровне организации, профессионализме в разработке программных требований, а так же о приятной, дружественной атмосфере и заботе о конкурсантах.

С 30 ноября по 1 ноября проводился 4-ый международный конкурс исполнителей «Saptenotemusicalе», он собрал более 200 участников из 30-ти музыкальных школ со всей Республики Молдова. Компетентное жюри состояло из профессионалов с выдающимся опытом и достижениями в области музыкальной педагогики. Учащиеся нашего региона неоднократно принимали участие в данном конкурсе. Список победителей был опубликован на сайте музыкальной школы г. Кагул, где он и проводился. Яркие результаты исполнителей доказывают, что любовь к музыке сильнее любых вызовов. Искреннее восхищение самоотверженностью и преданностью юных музыкантов подчеркивает, что для продвижения вперед важен каждый шаг, и большой, и маленький. В прошлом году лауреатами 2 и 3 степени стали ученики музыкальной школы г. Комрат им. А. Валькова – Рошиору Азат (преподаватель Сакара Е.С.) и Радогло Тимофей (преподаватель Барбаниягра Н.В.)

Конечно, у любого конкурса могут быть свои критические моменты. Творческое развитие может быть негативно затронуто конкуренцией, особенно когда система оценивания не всегда является объективной. Однако конкурс не должен быть единственным критерием таланта и успеха, и не стоит бояться ошибок — это естественная часть творческого процесса. Главное — научиться извлекать из них важные уроки.



Конкурс всегда связан со стрессом, но радость, которую он приносит, должна быть сильнее. Наслаждайтесь музыкой, процессом подготовки и участием, выходите из зоны комфорта и пробуйте свои силы в новых испытаниях. Участие в конкурсах — это уникальный опыт, который обогащает вашу музыкальную жизнь и дарит яркие эмоции, от волнительного ожидания до глубокого удовлетворения. Этот опыт оставляет неизгладимый след в душе каждого музыканта, расширяя музыкальный кругозор через общение с другими участниками и педагогами. Конкурс вдохновляет на дальнейшие достижения, а если выступление прошло успешно, могут открыться новые карьерные возможности. Ощущение гордости за своё выступление является мощным мотиватором.

Однако победа на конкурсе — не единственная цель. Важнейшими являются опыт и развитие. Каждый конкурс — это большой музыкальный рывок, улучшение исполнения конкурсной программы до максимально возможного уровня и демонстрация собственного потенциала. Это важно подчеркнуто в статье Н.С. Бажанова: «Музыкант состязается в наилучшем исполнении с группой исполнителей, к которой он принадлежит. Чаще всего происходит состязание с самим собой. Исполнитель стремится, чтобы сыгранное им произведение было наилучшим, представляло собой "личный шедевр"» [1, с. 15].

Как замечает Джон Р. Ринг: «Самое большое удовлетворение приходит не от того, что мы достигли, а от того, кем мы стали в процессе достижения».

Библиография:

1. Бажанов Н.С. Фортепианные конкурсы и современное исполнительское искусство/ Вестн. Муз. Науки- 2016. №3- с. 13-25
2. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка [Текст] / Т.Ф. Ефремова. – Москва :Дрофа, 2000. – с.1233
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, П.Ю. Шведова. – Москва :А Темп, 2004. – с.874
4. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков. – Москва :Аделант, 2013. –с. 800
5. Хатинова И. Уроки Л.Э. Оксенойт/ Материалы Воспоминания/ Кишинев: Pontos, 2021. с. 24

УДК 37.016:78

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Барбаниягра Наталья

преподаватель кафедры культуры и искусств КГУ

Maestru de concert

Комратский государственный университет

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: barbaneagranat@gmail.com

orcid id: 000-00012-9049-7967

Abstract. This article is devoted to the problem of current issues of piano pedagogy. It examines the improvement of the pianist's performing skills with the rethinking of traditional approaches to teaching, the introduction of new promising methods, the transformation and evolution of teaching activities.

Keywords: piano pedagogy, performing skills, individual approach, aesthetic feeling, worldview, intellectual outlook, mental potential, thinking, imagination, will, attention, perception, concentration of consciousness, emotional sphere.

Проблема совершенствования исполнительского мастерства пианиста актуальна во все времена и непрерывно находится в поле зрения фортепианной педагогики. В наше беспокойное время происходит бурная трансформация и эволюционное преобразование в сфере профессиональной педагогики. Фортепианная педагогика не является исключением, поскольку музыкальное искусство это часть духовной культуры общества, которое связано с происходящими в нем процессами. В связи с этим переосмысливаются традиционные подходы к преподаванию, появляются новые перспективные методики, систематизируется и обобщается опыт выдающихся педагогов, а быстрые перемены в социокультурной среде и появление новых психолого-педагогических технологий ставят перед педагогом новейшие сверхзадачи.

Основная цель фортепианной педагогики - воспитание широко образованного, свободно мыслящего музыканта, владеющего навыками игры на инструменте, готового к практической исполнительской и педагогической деятельности с применением индивидуальных форм обучения. От эрудиции, грамотности и увлеченности педагога зависит прогресс обучающегося и его погружение в уникальный мир музыки и искусства. Высокоразвитый специалист всегда сумеет раскрыть замысел композитора, обозначить художественное содержание изучаемых произведений, стать проводником, своеобразным гидом, влюбленным в музыкальное искусство, передающим эту любовь своим ученикам и последователям.

Одним из главных вопросов фортепианной педагогики является проблема воспитания высококвалифицированных специалистов. Инструментальная подготовка включает в себя не только общее музыкальное образование, но и основы художественно-эстетического воспитания. А воспитание личности при обучении в классе фортепиано носит характер многоуровневой подготовки. Направлено оно как на формирование эстетических чувств и мировоззрения, так и на расширение интеллектуального кругозора.

Мастерство пианиста - сложнейшая комплексная система знаний, навыков и умений. Для успешного формирования интеллектуальных навыков в процессе воспитания пианиста очень важно предложить ему самому найти необходимую информацию, активизировать познавательную деятельность, развивать внутреннюю культуру. При наличии интереса к творческой деятельности развивается интеллектуальная активность, наблюдательность, обостряется воображение, восприятие, усиливается сосредоточенность и внимание. Интерес является соединением эмоциональных, интеллектуальных и волевых качеств личности и является мощным стимулом к обучению.

Развитие пианистических навыков подробно описаны в трудах Р.С. Рубинштейна, С.Л. Немова. В них раскрыты способы и методы развития таких основных навыков как восприятие, интеллектуальные и двигательные навыки в зависимости от психологических особенностей личности человека. Педагогу пианисту важно понимать, насколько осознанно и глубоко ученик может освоить предлагаемую информацию, насколько оптимально он может ее обработать и сколько по времени займет процесс формирования двигательных и технических навыков.

Затрагивая развитие двигательных навыков необходимо отметить, что основную пользу приносит игра в медленном темпе с полным ощущением мышечной свободы. Проблемы развития этого необходимого навыка для пианиста нашли отражение в трудах В. Горовица, Г. Нейгауза, Э. Гиллельса, Л. Оборина. Проблема мышечной свободы актуальна для пианиста во все времена. При игре в темпе очень сложно скоординировать свободу движений при исполнении различного вида технических приемов, штрихов и пассажей. А при исполнении в медленном темпе, крепкими пальцами можно добиться полной мышечной свободы. Успешность таких занятий зависит от того, насколько развит слуховой контроль и индивидуальная способность воспринимать вербальную информацию. Играть «медленно и крепко» рекомендуют практически все пианисты, занимающиеся вопросами фортепианной педагогики. Этот метод Г. Нейгауз называл «панацеей от всех бед».

Исполнительские навыки являются единым комплексом психических и интеллектуальных процессов личности. В процессе формирования двигательных навыков активизируется интеллектуальная деятельность. Любая психическая активность складывается в результате самой деятельности. Понятие навык является многогранным. Для его формирования требуется кропотливая, систематическая и качественная работа, а также совершенствование индивидуальных качеств пианиста. Навыки формируются в результате осознанного повторения одних и тех же действий. Приобретенный навык следует использовать постоянно, поскольку без постоянных автоматизированных действий он может быть быстро утрачен.

Помимо приобретенных навыков и умений в систему формирования личности музыканта входят основы самопознания. Особо актуально здесь стоит вопрос о процессе формирования индивидуального стиля исполнителя и особенностей его профессиональной деятельности. Начинается он с философского постижения природы искусства. От этого постижения во многом зависят способы осмысления и познания художественных явлений.

Индивидуальный стиль пианиста носит комплексный характер особенностей его исполнения. Именно эти особенности делают его известным и узнаваемым. Формирование стиля исполнителя пианиста происходит под воздействием следующих факторов:

- интерпретация: понимание авторского замысла, стиля эпохи, жанра, воплощение в образе;
- техническое мастерство пианиста;
- эмоциональная выразительность;
- музыкальное образование;
- квалифицированные педагоги, передающие профессиональные методики обучения и традиции исполнительских школ;
- индивидуальные качества пианиста: физические данные, темперамент, творческая индивидуальность.

Все эти элементы создают уникальный стиль, который отличает одного пианиста от другого и делает его игру уникальной.

Особое место в фортепианной педагогике занимает своеобразный стиль преподавания К. Черни, основным принципом которого является высокая культура звукоизвлечения. Педагогические взгляды композитора, педагога и пианиста К. Черни и его методы технического развития не потеряли своей актуальности и в настоящее время. Его произведения – это полноценная энциклопедия фортепианной техники первой половины XIX века. Педагогические требования Черни прежде всего были нацелены на формирование звуковой культуры пианиста.

Проблема культуры звукоизвлечения сегодня актуальна как никогда. Она находится внутри проблемы развития техники пианиста. Для достижения полноценного звучания необходимо овладеть различными приемами звукоизвлечения и иметь представление о различных типах фактуры, специфики мелодического интонирования, фразировки, движения. Этой проблеме посвящали свои труды такие корифеи фортепианного искусства как И. Гофман, Б. Асафьев, К. Игумнов, Г. Нейгауз, Е. Либман. Они считали исследование мелодических линий важнейшим выразительным средством исполняемого произведения, находили наиболее значимые интонационные смыслы, произрастающие во фразы, предложения с кульминациями и спадами. Ни для кого не секрет, что основная задача пианиста – умение петь на инструменте, а певучая манера звукоизвлечения предполагает нахождение наиболее выразительных интонаций. «Раз музыка есть звук, то главной заботой, первой и важнейшей обязанностью любого исполнителя является работа над звуком». (Г. Нейгауз). Здесь хороши в применении образные сравнения, сопоставления, метафоры и определения.

Успешный педагог использует в своей профессиональной деятельности как традиционные формы, так и инновационные методы обучения. Профессионализм педагога проявляется в готовности к научно-методическому и практическому охвату всех уровней деятельности, начиная с младшего звена (детская музыкальная школа) и заканчивая школой высшего педагогического и художественного мастерства. К методам фортепианной педагогики относятся демонстрация различных интерпретаций с обязательным анализом исполняемых произведений, принцип сопоставлений и аналогий, вариативность художественного исполнения. Преподавателю фортепиано необходимо реализовывать свои возможности как педагогу, исполнителю, музыкальному публицисту, общественному деятелю, музыкальному лектору.

Весь процесс подготовки музыканта ориентирован на степень его одаренности. В связи с этим педагог использует индивидуальный подход к обучению для каждого в отдельности. Здесь невозможна унификация методологических подходов. В задачу и цели педагога входят выбор методов и принципов для каждой личности с чередованием или коллаборацией уникальных методик, выработанных педагогом в процессе его деятельности. Здесь имеет место и адаптация, и осмысление и внедрение инновационных технологий и передача ценного опыта. На наш взгляд, именно такая организация процесса обучения, дает высокую эффективность и качество обучения.

Овладение инструментально-исполнительским мастерством требует высокой концентрации и активного функционирования психического потенциала личности. Сюда мы включаем мышление, воображение, волю, внимание, восприятие, эмоциональную сферу человека. Одним из важнейших факторов достижения успешных результатов пианиста является сосредоточенность, концентрация сознания на объекте деятельности при полном отключении его от внешнего мира. И. Гофман считал, что это свойство обеспечивает всеобъемлющее развитие всех качеств музыканта и транслирует высокий уровень его профессионализма. Поиск эффективных способов развития сосредоточенности безусловно является одним из актуальных вопросов фортепианной педагогики. Тем не менее, анализ современной практики показывает, что развитие сосредоточенности не всегда находится в центре внимания педагогов. Это связано и с сокращением часов на профилирующие дисциплины и понижением общего уровня концентрации внимания подрастающего поколения.

Особое внимание заслуживает вопрос импровизационной деятельности в классе фортепиано. Изучение свободной импровизации в современном мире является востребованным и актуальным. В результате изучения и освоения основ импровизации открываются совершенно новые творческие перспективы. Это способ музыкальной деятельности, который избавляет от чувства страха, консервативных стереотипных представлений, а это так важно и необходимо для перспективного успешного развития пианиста.

Далее считаем необходимым обратить внимание на проблему выбора репертуара пианиста. Грамотный выбор программы зависит от компетентности, профессионализма и мастерства педагога. С помощью правильного и удачно подобранного репертуара происходит не только развитие пианистических навыков, но и формирование эстетических представлений и музыкального вкуса. Проблема выбора репертуара актуальна всегда. Наиболее оптимальным является решение выбора репертуара, который будет работать на перспективу развития возможностей ученика или студента в доступной для него степени. Уровень сложности произведений выявляется индивидуально. Затрагивая вопрос репертуара следует отметить, что чем он богаче, разнообразнее и интереснее, тем больше вероятности дополнительного стимула для занятий фортепиано, развития творческого мышления, музыкальных способностей, интеллектуального и музыкального кругозора.

Особое место в репертуаре пианиста следует уделить музыке национальных композиторов: молдавских, гагаузских, болгарских. Музыкальная культура этих народностей

колоритна, многогранна и разнообразна. Она является носителем аутентичного музыкального языка, малоизвестного широкой аудитории, прививает любовь к родному краю, развивает ритмическую организацию, знакомит со сложными размерами, зажигает искорку света, тепла и любви к родному краю.

И в заключении затронем вопрос о различных мировых международных и национальных конкурсах исполнительского мастерства. Они безусловно являются двигателями творческого прогресса. Участие в конкурсах является средством к дальнейшему развитию творческой личности. Это и обмен опытом, и соперничество и в определенной степени лотерея. Природа конкурсов противоречива, поскольку они включают в себя как преимущества, так и различного рода недостатки. Существуют ошибки жюри, конкурсные случайности, но в то же время конкурсы приносят много волнующих моментов, стимулируют развитие и совершенствование пианиста. Основная задача педагога здесь заключается в том, чтобы психологически настроить конкурсанта на определенные цели, чтобы не травмировать его психику, участвовать с радостью и вдохновением и воспринимать конкурс как творческое путешествие в открытый мир музыки и искусства.

Библиография:

1. Баренбойм, Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974.
2. Богатая И. Развитие музыкальной памяти в процессе работы с учениками. музыкальной школы. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/255-262_3.pdf
3. Барбанягра Н. Поток творческих исканий Михаила Альперина. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-520-523.pdf
4. Петрушин, В.И., Музыкальная психология: Учеб. пособие. М., 2009.
5. Стоянов, А., Искусство пианиста. М., 1958.
6. Теплов, Б.М., Психология музыкальных способностей. М., 1947.
7. Спигин. Ю. Освоение основ импровизации будущими учителями музыки в процессе обучения. Монография. Рига, 2022. ISBN 978-5-0056-6410-5.
8. Коган, Г.М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы. 3-е изд., доп. М.: Музыка, 1969.
9. Кирнарская, Д.К. Психология музыкальной деятельности. М.: Музыка, 2003.
10. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры : Записки педагога. Москва : Музыка, 1987.

УДК 37.016:78:37.015.3

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЧЕРЕЗ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БУЛЛИНГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Пойдолова Ирина

преподаватель кафедры

Культура и искусство КГУ

докторант КГПУ им. И.Крянгэ

Г.Кишинев, РМ

e-mail: poidolova.irina@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3832-2887

Abstract. The article deals with forming tolerance through music education: ways to overcome bullying in a multicultural environment, a definition of bullying is provided. The definition of bullying, its forms, types, roles of bullying and their impact on students are discussed. As well as describing the role of the discipline of music education in combating bullying.

Keywords: bullying, cyberbullying, music education, multicultural environment.

Формирование толерантности через музыкальное воспитание является важным аспектом в преодолении буллинга, особенно в поликультурной среде. Буллинг — это форма агрессивного поведения, характеризующаяся намеренным и систематическим запугиванием, преследованием или унижением человека. Это может происходить как в школьной среде, так и на рабочем месте или в других социальных ситуациях [1, с. 10].

Буллинг может проявляться в различных формах, включая физическое насилие, словесные оскорбления, распространение слухов, социальную изоляцию и кибербуллинг (агрессия в интернете). Может иметь серьезные последствия для жертв, включая психологические травмы, снижение самооценки, тревожность и депрессию. Важно принимать меры для предотвращения буллинга и поддержки тех, кто стал его жертвой. Именно музыка обладает уникальной способностью объединять людей, способствуя пониманию и уважению к людям различной национальности.

Социологические исследования выяснили, что в группах с повышенным риском по частоте буллинга попадают именно подростки возраста 10-14 лет. 30% учащихся данного возраста за последние года хоть один раз да подверглись обидам и унижениям, при этом что каждый десятый сталкивается с буллингом чаще одного раза в неделю [1].

Так же нельзя оставить без внимания понятие кибербуллинг – это травля с использованием цифровых технологий. Кибербуллинг может происходить в социальных сетях, мессенджерах, на игровых платформах и в мобильных телефонах.

Существует несколько ролей в процессе буллинга.

Жертва – это роли достается больше всего: обида, грусть, не хочется возвращаться в класс, а иногда и жить.

Агрессор – данная роль появляется из-за собственных травм, комплексов и за счет слабого, человек хочет самоутвердиться.

Наблюдатель, или по другому свидетель травли – данная роль отводится учащимся, которые делают вид что веселятся, им смешно, но на самом деле они боятся перечить агрессору. Понятие того, что ты просто стоишь и смотришь, как твоего товарища унижают, рано или поздно оборачивается негативным психологическим переживанием.

Защитник пострадавшего от травли, рискует сам стать изгоем, жертвой насмешек и издевательств, поэтому очень мало кто пытается занять данную позицию.

Поэтому буллинг или кибербуллинг это опасные явления, которые деструктивно могут повлиять на всех участников (агрессор, жертва, защитник).

В контексте музыкального воспитания Буллинг может проявляться в различных формах, и важно понимать, как он может влиять на учащихся, на участников музыкальных групп, классов или ансамблей. Вот несколько аспектов, связанных с буллингом в сфере музыкального воспитания:

1. Социальная динамика: в группах, классах, где обучаются дети и подростки, могут возникать социальные иерархии. Более уверенные или опытные ученики могут изолировать новичков или менее уверенных в себе, что может привести к буллингу.

2. Критика и сравнение: на музыкальных занятиях часто происходит сравнение навыков и талантов. Это может привести к критике, насмешкам или унижениям со стороны сверстников, особенно если кто-то испытывает трудности с освоением инструмента или в вокальном исполнении.

3. Стресс и давление: конкуренция на конкурсах или выступлениях может создавать дополнительное давление на учащихся. Это может привести к тому, что некоторые дети будут использовать буллинг как способ справиться с собственными страхами и неуверенностью.

4. Изоляция и исключение: в некоторых случаях дети могут быть исключены из групповых занятий или проектов, что создает чувство изоляции и может углубить проблемы с самооценкой.

5. Недостаток поддержки: если взрослые (педагоги, классные руководители) не обращают внимания на проблемы буллинга или не создают безопасную атмосферу, это может усугубить ситуацию.

Как справляться с буллингом на уроках музыкального воспитания ?

Дисциплина музыкальное воспитание может сыграть важную роль в борьбе с буллингом [5]:

1. Развитие эмпатии. Музыка помогает детям развивать эмоциональный интеллект и эмпатию: понимание эмоций, выражаемых в музыке, может способствовать лучшему пониманию чувств других людей, что, в свою очередь, может снизить уровень агрессии и предвзятости. Анализ текстов песен, обсуждение тем, затрагиваемых в музыке, таких как любовь, дружба и преодоление трудностей, помогает учащимся развивать эмпатию и понимание чувств других. Создание совместных музыкальных произведений позволяет укрепить связи между учащимися и снизить уровень конфликтов. Так же включение занятий по развитию эмоционального интеллекта и эмпатии может помочь участникам лучше понимать чувства друг друга и снижать уровень агрессии.

2. Создание сообщества. Участие в музыкальных группах, таких как хоры или оркестры, способствует формированию дружеских связей и поддерживающей среды. Это помогает детям чувствовать себя частью коллектива, что может уменьшить вероятность буллинга. Создание коллективной среды является важным аспектом. Организация смешанных музыкальных групп, состоящих из учащихся разных культур и национальностей, способствует формированию коллективной атмосферы. Признание и поддержка разнообразия музыкальных стилей и традиций в учебных планах также играют значительную роль. Важно, чтобы педагоги и руководители групп активно работали над созданием поддерживающей и безопасной атмосферы, где каждый участник чувствует себя ценным и важным.

3. Выражение эмоций. Музыка предоставляет детям возможность выразить свои эмоции и переживания. Это может помочь им справиться с трудными ситуациями и конфликтами, а также снизить уровень стресса. Важно предоставлять поддержку тем, кто стал жертвой буллинга, помогая им восстановить уверенность и самооценку.

4. Развитие навыков общения. Занятия музыкой способствуют развитию навыков коммуникации и сотрудничества. Ученики учатся работать в команде, что может помочь им лучше взаимодействовать друг с другом и разрешать конфликты мирным путем. Одним из ключевых путей достижения этой цели является интеграция культурных традиций. Изучение

музыки различных народов в образовательном процессе помогает учащимся узнать о традициях и ценностях других культур, а организация совместных музыкальных проектов, таких как концерты или фестивали, способствует обмену опытом и взаимопониманию.

Музыкальные игры и активности помогают разрядить напряжение и создать дружескую атмосферу, а терапевтическая музыка служит методом для снятия стресса и улучшения эмоционального состояния учащихся. Обучение навыкам разрешения конфликтов также может быть эффективно реализовано через музыкальные мастерские, где учащиеся учатся работать вместе над проектами, что развивает навыки сотрудничества и разрешения конфликтов. Поощрение открытого общения между участниками и взрослыми поможет выявить проблемы на ранней стадии и предотвратить их развитие.

5. Позитивное поведение. Музыка может вдохновлять на позитивные действия и формировать ценности, такие как уважение, дружба и поддержка. Это может помочь создать более благоприятную атмосферу в школе или группе. Проведение регулярных обсуждений о том, что такое буллинг, как его распознать и как с ним бороться, может повысить осведомленность участников.

Поликультурная среда действительно может играть важную роль в предотвращении буллинга среди учащихся в школе. Она способствует уважению и принятию различий между людьми. Учащиеся учатся ценить культурные, этнические и индивидуальные различия, это помогает снизить предвзятости и стереотипы, которые могут быть основой для буллинга. Лицеи и гимназии, в поликультурной среде, часто внедряют образовательные программы, направленные на обучение толерантности и инклюзии. Такие программы помогают учащимся осознавать негативные последствия буллинга и учат их конструктивным способам разрешения конфликтов [2].

Педагоги должны служить положительными примерами для учащихся, демонстрируя уважение к различиям и конструктивное взаимодействие.

Очень часто, у педагогов распространяется такая позиция как – «ученики сами разберутся, мы не имеем право вмешиваться, или «тут виноваты родители, школа тут ни причем». Так же из за огромной занятости педагоги часто игнорируют подобное и не включаются в решение данной проблемы. Конфликт – это нормальная часть взросления, а вот буллинг – это уже серьезное испытание для детской, подростковой психики. И педагог в таких ситуациях не должен оставаться в стороне и игнорировать травлю, тем самым поддерживая и нормализуя ее.

Лучше буллинг предотвратить, чем его лечить. Стараться не провоцировать появление буллинга – избегать появление любимчиков и наоборот изгоев, оценивать сами поступки, а не личность ребенка, наблюдать и не молчать, так как травля появляется именно там, где существует равнодушие.

Но в настоящее время мы можем столкнуться и с другой проблемой, когда сам педагог становится жертвой того же самого буллинга. Слова сказанные сгоряча, на эмоциях, спонтанные поступки могут обернуться против вас. Сохраняйте спокойствие, не эмоционируйте, нельзя вовлекаться в перепалку с тем же родителем, нельзя переходить на оскорбления. Так как излишняя эмоциональная реакция это именно тот отклик, которого ждут буллеры. Ни в коем случае не запускайте ситуацию, необходимо разбираться и искать решения. Всегда можно обсудить проблему с родителями или родительскую агрессию с руководством образовательного учреждения.

Таким образом, музыкальное воспитание может стать мощным инструментом в формировании толерантности и преодолении буллинга в поликультурной среде. Оно способствует развитию уважения, понимания и сотрудничества среди учащихся, что в конечном итоге помогает создать более безопасную и гармоничную образовательную среду. Дисциплина способствует не только обогащению образовательного процесса, но и формированию более дружелюбного и безопасного пространства для всех учащихся, что в свою очередь поможет предотвратить буллинг [4].

Библиография:

1. Данилюк, А. Я. Буллинг в образовательной среде: причина, последствия, профилактика / А. Я. Данилюк. — М.: Академический проект, 2019.
2. Иванова, Н. А. Музыка как фактор социализации и формирования толерантности у подростков // *Педагогика и Педагогика и психология образования, 2020.
3. Коновалова, Л. В. Музыка как средство формирования межкультурной толерантности в молодежи / Л. В. Коновалова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — 198 с.
4. Сидорова, И. В. Музыкальное воспитание как средство профилактики девиантного поведения подростков в образовательной среде : дисс. ... канд. пед. наук / И. В. Сидорова. — М., 2018. — 180 с.
5. Хейнс, Р. Психология буллинга: как распознать и остановить агрессию в школе / Р. Хейнс. М.: Эксмо, 2020. — 276 с.

УДК 37.016:78

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОИЗВЛЕЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Василькова Майя

Зав. каф. музыкальных дисциплин
преподаватель музыкальных дисциплин
высшая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М. Чакира, Комрат, РМ
e-mail: m-vasilkova-78@mail.ru
orcid id: 0009-0002-2960-4986

Василькова Влада

преподаватель музыкальных дисциплин
ПУ Колледж имени М. Чакира, Комрат, РМ
e-mail: vlabavasilkova99@gmail.com
orcid id: 0009-0005-3049-6099

Abstract. The article deals with major problems that arise in the process of working sound production in the piano class. It also describes the most important aspects and factors which could influence educational process positively or negatively. The authors emphasize the importance of working on correct sound emission while paying a piano piece, and especially at the initial stage of training. The article includes some methodological recommendations which could help teachers and students overcome difficulties they face.

Keywords: sound production, dynamic shades, factors, methodological recommendations, psychological aspects, influence.

«... Овладение звуком, есть первая и важнейшая задача среди других фортепианных технических задач, которые должен решать пианист. Ибо звук есть сама матери музыка; облагораживая и совершенствуя его, мы поднимаем саму музыку на большую высоту».
(Генрих Нейгауз)

Формирование навыков звукоизвлечения на начальном этапе обучения игре на фортепиано имеет ключевое значение для развития музыкальных способностей учащихся. Именно в этот период закладываются основы музыкального слуха, моторики и

выразительности исполнения. Без должного внимания к качеству звукоизвлечения у начинающих пианистов могут сформироваться неправильные привычки, которые впоследствии сложно исправить.

Современные педагогические подходы в музыкальном образовании акцентируют внимание на том, что звукоизвлечение – это не только технический аспект игры, но и средство художественного выражения. Правильное обучение в начале становления учащегося-пианиста помогает ученикам лучше понимать музыкальный текст, развивать эмоциональное восприятие и формировать необходимые умения и навыки.

Кроме того, актуальность темы обусловлена изменениями в системе музыкального образования, где большое внимание уделяется индивидуальному подходу, а также интеграции традиционных и инновационных методов. Проблема звукоизвлечения становится особенно важной, учитывая стремление современных педагогов к гармоничному развитию всех аспектов игры – от технического мастерства до эмоциональной выразительности

Исследование навыков звукоизвлечения на начальном этапе обучения не только способствует совершенствованию методик преподавания, но и помогает учащимся с самого начала выстраивать глубокую связь между техникой игры и музыкальной выразительностью.

Цель данной статьи – изучить процесс формирования навыков звукоизвлечения у учащихся на начальном этапе обучения игре на фортепиано, определить его роль в музыкальном и техническом развитии юных пианистов, выявить важнейшие аспекты, способствующие или препятствующие успешному овладению этим навыком.

Звукоизвлечение – это основа исполнительского мастерства, поскольку качество звука напрямую влияет на передачу музыкального образа произведения и восприятие музыки слушателем. Для начинающих пианистов это понятие может быть абстрактным, поэтому задача педагога – объяснить и показать, как каждое движение влияет на звучание, а также научить учащегося осознанно контролировать процесс звукоизвлечения. Чрезвычайно важно понимать, что это не просто технический навык, но ключевой элемент музыкальной выразительности, который играет важнейшую роль в обучении игре на фортепиано.

На начальном этапе обучения игре на фортепиано отсутствие у учащихся навыков правильного звукоизвлечения является одной из наиболее важных проблем, которая требует пристального внимания со стороны педагога. В первые месяцы обучения учащиеся часто сосредотачиваются на механическом воспроизведении нотного текста, не уделяя должного внимания качеству звучания что приводит к формированию неосознанных ошибок: излишняя напряженность в руках, неравномерное звучание, плоский звук или отсутствие выразительности.

Проблематика заключается в том, что многие начинающие учащиеся воспринимают звукоизвлечение как нечто второстепенное по сравнению с нотной грамотностью или технической стороной исполнения. Однако именно в этот период необходимо формировать важнейшие навыки, без которых невозможно дальнейшее формирование и развитие исполнительского мастерства учащегося: развивать музыкальный слух и слуховой контроль, прививать осознанное отношение к звуку, звукоизвлечению и звуковедению. Без этого дальнейшее обучение может стать поверхностным, лишенным художественной глубины.

Сложность обучения учащихся-пианистов колледжа правильному звукоизвлечению усугубляется несколькими факторами:

1. **Возрастные особенности учащихся.** Если говорить об учащихся, которые поступают в колледж на специальность 11210 Educație timpurie, квалификация Conducător muzical, не имея предварительного музыкального опыта, то следует акцентировать внимание на возрасте поступающих (в большинстве случаев 15-16 лет). Этот фактор является одним из важнейших, если мы говорим о таких аспектах как постановка пианистического аппарата, формирование и развитие музыкального слуха и

мышления, формирование и развитие слухового контроля, навыков самоанализа, самооценивания и навыка самостоятельной работы за инструментом.

2. **Ограниченный слуховой опыт.** У начинающих пианистов часто отсутствует понимание разницы между качественным и некачественным звуком, что затрудняет проведение самоанализа и самооценивания, отсутствует понимание многих ключевых моментов, таких как музыкальный образ, музыкальная эпоха, жанр, стиль. Необходимо работать над расширением музыкального кругозора учащихся, используя аудио и видео материалы, изучение информации о творчестве композиторов, беседы о жанрах и стилях изучаемых произведений.
3. **Психологические барьеры.** Учащиеся могут бояться ошибаться или стремиться к быстрому результату, не уделяя времени работе над качеством звука. Это объясняется отсутствием предварительного музыкального образования, в процессе приобретения которого эти навыки формируются и устойчиво закрепляются параллельно с навыками самостоятельной подготовки к урокам.
4. **Методический фактор.** Некоторые педагоги уделяют недостаточное внимание детальной работе над постановкой пианистического аппарата, акцентируя внимание на чтении нотного текста и технических упражнениях, что неизменно повлечёт за собой существенные недочёты в звукоизвлечении и звуковедении.

Проблематика формирования навыков звукоизвлечения состоит в необходимости преодолеть перечисленные трудности и найти баланс между техническим и музыкальным развитием учащихся. Это требует внедрения систематической работы, использования доступных и понятных методик, а также создания условий, при которых ученик будет воспринимать звукоизвлечение как неотъемлемую часть музыкального исполнения.

На начальном этапе обучения игре на фортепиано важно показать учащимся, что звук – это не просто механический результат нажатия на клавиши, а средство воплощения музыкального образа. Умение осознанно управлять звуком помогает ученику с первых шагов развивать музыкальность и понимание художественного содержания произведений.

Звукоизвлечение неразрывно связано с музыкальной выразительностью: оно позволяет пианисту не просто воспроизводить нотный текст, а раскрывать через музыку художественный образ музыкального произведения, пробуждать эмоции и вдохновлять слушателей своим исполнением.

Главные элементы грамотного звукоизвлечения – это сила звучания, благодаря которой пианист может воплотить динамический план произведения со всеми его тончайшими градациями, тембр (окраска) звука, который позволяет исполнителю подчеркнуть разные характеры музыки, и чёткая артикуляция, благодаря которой можно добиться выразительного исполнения произведений. Все эти элементы звукоизвлечения тесно связаны друг с другом и позволяют пианисту создавать живую и выразительную интерпретацию произведений. Например, правильное сочетание силы звука, тембра и артикуляции позволяет исполнителю достигать высокого уровня музыкальной выразительности. Работа над каждым аспектом требует внимательного подхода со стороны педагога, чтобы учащийся научился не только технически правильно извлекать звук, но и осознавать его художественное значение и ценность и помогает сформировать у учащегося основы художественного мастерства.

Роль педагога на начальном этапе обучения игре на фортепиано чрезвычайно важна, особенно в вопросе формирования навыков звукоизвлечения. Педагог выступает не только как наставник, передающий технические и музыкальные знания, но и как вдохновитель, способствующий развитию у учащихся осознанного подхода к звуку и исполнительскому искусству. Этого можно добиться, формируя у учащихся интерес и мотивацию к обучению, используя следующие приёмы:

1. **Создание позитивной атмосферы:** Педагог должен создать поддерживающую и комфортную обстановку, где ученик не будет бояться ошибаться. Поощрения и похвала за успехи, даже небольшие, помогают развивать уверенность ученика.
2. **Интересный репертуар:** Выбор ярких, доступных по сложности пьес способствует формированию интереса к работе над звуком. Например, пьесы с характерными образами или сюжетами помогут учащемуся осознать значение звукоизвлечения для передачи настроения.
3. **Индивидуальный подход:** Использование методов, направленных на формирование пианистических и исполнительских навыков, наиболее эффективных в работе с каждым конкретным учащимся.

Обобщая вышеприведённую информацию, можно предложить практические рекомендации, которые можно применять в процессе работы с учащимися старшего возраста:

1. Включать в уроки простые игровые упражнения, направленные на развитие моторики и координации.
2. Постепенно укреплять пальцы через легкие технические упражнения, избегая чрезмерной нагрузки.
3. Использовать яркий и эмоциональный репертуар, который вызывает интерес и мотивирует к изучению новых пьес.
4. Объяснять понятие звука через образы и ассоциации, чтобы учащийся мог почувствовать разницу в звукоизвлечении.
5. Постоянно работать над правильной постановкой и свободным движением рук.

Хотелось бы отметить, что несмотря на множество существующих методик, развитие навыков звукоизвлечения остается открытой темой для дальнейшего изучения. Современные технологии (интерактивные приложения, обучающие платформы) открывают безграничные возможности для создания инновационных подходов к обучению игре на фортепиано. Следует также помнить, что более глубокое исследование роли мотивации, эмоционального состояния и индивидуальных особенностей ученика может помочь в совершенствовании педагогических методов. Включение в программу произведений разных жанров, несомненно, очень полезно, поскольку изучение особенностей звукоизвлечения в джазе, популярной музыке и других жанрах расширяет границы традиционного обучения.

Особенно хочется акцентировать внимание на том, что звукоизвлечение является основой для музыкальной выразительности, а его формирование на начальном этапе обучения игре на фортепиано закладывает фундамент для дальнейшего развития учащегося.

Библиография:

1. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. — М.: Музыка, 1978.
2. Гурова, О. В. Психологическая готовность к игровой деятельности. — Дисс. канд. психол. наук. — М., 2006.
3. Малинковская, А. Фортепианно-исполнительское интонирование. Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI-XX веков. Очерки. — М., 1990.
4. Малышев, И. Музыкальное произведение: эстетический анализ. — М., 1999.
5. Мальцев, С. Нотация и исполнение//Мастерство музыканта-исполнителя. Вып. 2. — М., 1976.
6. Тер-Минасян, Л. З. Методика преподавания игры на фортепиано: учебное пособие. — Минск: Белорусская государственная академия музыки, 2018.



УДК377.5.016:786.2

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ПИАНИСТОВ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Василькова Майя

Зав. каф. музыкальных дисциплин
преподаватель музыкальных дисциплин
высшая дидактическая степень
ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ
e-mail: m-vasilkova-78@mail.ru
orcid id: 0009-0002-2960-4986

Узун Зинаида

преподаватель музыкальных дисциплин
ПУ Колледж имени М.Чакира
г.Комрат, РМ
e-mail: marisabellenguyen@gmail.com
orcid id: 0009-0000-2213-3718

Abstract. The article presents information about the process of preparing a piano student for a public performance. The causes of stage fright are examined. Methods based on a systemic approach are proposed, covering physical, mental, and emotional aspects of preparation, which help overcome anxiety and transform the performance into a creative process.

Keywords: Public performance, pianist, main methods, stage fright, systemic approach.

Публичное выступление является неотъемлемой частью профессиональной подготовки учащегося-пианиста. Оно требует не только высокого уровня технического мастерства, но и умения справляться с эмоциональной нагрузкой, которая часто сопровождает выход на сцену. Одной из наиболее распространённых проблем, с которыми сталкиваются учащиеся, является сценическое волнение. Это состояние может проявляться в виде страха ошибки, неуверенности в своих силах, физического напряжения и потери концентрации.

Причинами сценического волнения часто становятся недостаток опыта выступлений, высокая ответственность перед аудиторией, недостаточная уверенность в подготовке и стремление к идеальному исполнению. В результате волнение может привести к техническим ошибкам, эмоциональной скованности и снижению качества исполнения, что негативно отражается на общем восприятии выступления.

Исследование трудов выдающихся отечественных музыкантов-исполнителей, таких как А.Б. Гольденвейзер, И.М. Гофман, Г.Г. Нейгауз, С.В. Рахманинов, К.Н. Игумнов, Э.Г. Гилельс и других, показывает, что успешная подготовка к публичному выступлению требует системного подхода. Этот подход охватывает физические, умственные и эмоциональные аспекты подготовки, которые гармонично взаимодействуют между собой. Только такое комплексное и продуманное обучение позволяет формировать не только технически грамотного, но и художественно выразительного исполнителя [2].

Цель статьи заключается в том, чтобы описать основные методы и подходы, которые можно использовать для подготовки учащихся, опираясь на опыт выдающихся музыкантов и педагогов, и способствовать развитию у педагогов и учащихся осознанного отношения к процессу подготовки, который не ограничивается механическим разучиванием произведений, а включает в себя формирование общей сценической культуры.

Перед педагогом, который готовит учащегося-пианиста к публичному выступлению, могут возникнуть следующие задачи:

- Формирование уверенности в моторных навыках, чтобы избежать технических ошибок на сцене.
- Помощь в понимании художественного замысла произведения.
- Развитие индивидуального подхода к интерпретации произведения.
- Формирование осанки, жестов и поведения, соответствующих сценическому этикету.
- Работа над уверенным выходом и уходом со сцены.
- Умение взаимодействовать с публикой через жесты, мимику и эмоциональное выражение.
- Организация регулярных выступлений перед небольшими аудиториями [3].

Прежде чем говорить о методах подготовки учащегося-пианиста к публичному выступлению, необходимо подчеркнуть важность системного подхода, основанного на нескольких ключевых принципах.

Одним из важнейших принципов системного подхода является **постепенность**. Педагог начинает подготовку с базовых упражнений, постепенно переходя к более сложным задачам. Такой планомерный процесс помогает ученику уверенно осваивать материал и укреплять свои навыки на каждом этапе. Постепенность обеспечивает плавный переход от простого к сложному, создавая условия для успешного освоения программы.

Ещё один важный принцип — **самоконтроль и самопроверка**. Учащийся регулярно проверяет свою готовность через различные методы, такие как игра перед друзьями или с внешними помехами. Это помогает выявить слабые места в подготовке и своевременно их исправить. Постоянный анализ своих действий и результатов позволяет развить навык критического мышления и уверенности в собственных силах [1].

Немаловажным является и **принцип индивидуальности**, который предусматривает учёт особенностей каждого учащегося. Педагог адаптирует методы в зависимости от уровня мастерства, эмоционального состояния и характера будущего исполнителя. Такой персонализированный подход помогает раскрыть творческий потенциал каждого ученика, сделать подготовку более эффективной и комфортной.

Методы подготовки, предусматривающие системный подход, подразумевают всестороннее развитие учащегося-пианиста на протяжении всего процесса работы над произведением: от первого знакомства с музыкальным материалом до публичного выступления. Такой подход не только позволяет глубоко освоить произведение, но и формирует устойчивую уверенность в своих силах, техническую стабильность и эмоциональную готовность к сценическому выступлению [7].

Основные методы системной подготовки

1. Метод медитативного погружения заключается в глубокой концентрации на процессе извлечения звуков в процессе игры. Этот метод включает исполнение произведения в медленном темпе с акцентом на полное внимание и осознание каждой детали исполнения. Важным условием является медленное и тихое проигрывание. Это приводит к состоянию, когда исполнитель и музыка становятся единым целым, а его внимание полностью поглощено процессом игры [6].

2. Метод игры перед воображаемой аудиторией заключается в том, чтобы исполнять произведение целиком, представляя себе, что играешь перед реальной публикой или комиссией. Исполнение может быть дополнительно записано на камеру. Во время игры важно быть готовым к любым неожиданным ситуациям и продолжать играть без остановки, как если бы ты уже находился на сцене. Использование этого метода помогает выявить слабые места в исполнении, которые могут стать заметными под влиянием волнения, и работать с ними до реального концерта. Повторное применение такого рода исполнения помогает снизить уровень тревожности и улучшить уверенность.

3. Метод обыгрывания заключается в постепенном приближении к сценической ситуации через различные уровни подготовки. Этот процесс начинается с самостоятельных занятий и постепенно включает игру перед близкими людьми, друзьями или знакомыми. Цель этого метода — создать условия, максимально приближенные к реальному публичному выступлению, в которых музыкант может привыкнуть к исполнению перед аудиторией и справляться с волнением. Обыгрывание программы или произведения должно быть регулярным, и важно, чтобы этот процесс был увлекательным и выполнялся с желанием, чтобы избежать ощущения монотонности и утомления [4].

4. Метод ролевой подготовки заключается в том, чтобы исполнитель выбрал образ известного музыканта, которого он будет изображать во время выступления. Суть этого метода состоит в том, что исполнитель, который переживает и волнуется перед сценой, сознательно принимает на себя роль уверенного и смелого человека, способного спокойно и профессионально играть на публике. Ученикам рекомендуется представить себе образ уверенного музыканта, с которым они хотели бы себя ассоциировать, и вжиться в него максимально полно. Для этого следует копировать не только манеру игры, но и поведение этого человека: как он держится, как разговаривает, как сидит за инструментом и даже как смеется. Такое самовнушение и целенаправленная адаптация к новому образу помогает ученику преодолеть свою внутреннюю неуверенность и психологически подготовиться к публичному выступлению.

5. Метод игры с завязанными глазами. Это упражнение помогает сосредоточиться на точности исполнения, улучшая координацию, снижая зависимость от визуальных ориентиров и тренируя слуховое восприятие. Исполнение в медленном или среднем темпе с установкой на безошибочность позволяет отслеживать мышцы и дыхание, избегать излишних напряжений и зажимов, что способствует улучшению контроля над исполнением.

6. Метод игры с помехами и отвлекающими факторами заключается в том, чтобы создать искусственные условия, максимально приближенные к возможным ситуациям на сцене. Например, музыкант включает радиоприемник на среднюю громкость или использует другие отвлекающие звуки во время игры. Такие упражнения помогают тренировать способность сосредоточиться и продолжить игру, несмотря на внешние раздражители. Этот метод является проверкой устойчивости нервной системы и способности учащегося контролировать свои эмоции и внимание в сложных условиях. Если ученик без труда справляется с исполнением программы при наличии отвлекающих факторов, это свидетельствует о его высокой подготовленности и способности сохранять концентрацию даже в условиях реального концерта[5].

7. Метод поворотов вокруг своей оси до легкого головокружения применяется для тренировки эмоциональной устойчивости и физической концентрации. В этом упражнении музыкант сначала выполняет несколько поворотов, что вызывает физическое ощущение легкого головокружения и дезориентации. После этого, собрав внимание, он должен начать играть в полную силу, несмотря на ощущение нестабильности и легкой растерянности. Цель данного метода — научить музыканта сохранять концентрацию, несмотря на внешние или физические раздражители.

Это тренирует умение быстро восстанавливаться после стресса и применять максимальные усилия при исполнении, даже когда внешний или внутренний дискомфорт может привести к временной потере ориентировки. Такой подход развивает уверенность в себе и повышает психологическую устойчивость, что очень важно для успешных публичных выступлений, когда музыкант может столкнуться с неожиданными ситуациями, требующими быстрой адаптации.

На заключительных этапах работы важно проводить "генеральные репетиции", максимально приближенные к условиям концерта. Это может быть игра в концертной одежде перед небольшой аудиторией или запись исполнения на видео. Учащийся учится справляться с волнением, понимая, что подготовка была тщательной и системной.

Подготовка учащегося-пианиста к публичному выступлению — это многогранный процесс, который включает не только техническую подготовку, но и развитие личностных качеств, уверенности, самоконтроля и умения взаимодействовать с аудиторией. Системный подход, охватывающий физическую, умственную и эмоциональную составляющие, позволяет избежать хаоса в подготовке и помогает создать гармонию между исполнителем и музыкой. Такой подход не только формирует технически подготовленного музыканта, но и способствует развитию осмысленного, уверенного в себе исполнителя, способного получать удовольствие от выступления и делиться с аудиторией искренними эмоциями и смысловой глубиной произведения.

Библиография:

1. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. М.: Издательский дом «Классика 21», 2008. - 100 с.
2. Грохотов С.В. Уроки Гольденвейзера. - М.: Издательский дом «Классика 21», 2009. 248 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2003. - 384 с.
4. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М.: Издательский дом «Классика 21», 2009. - 132 с.
5. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. - Ростов н/Д: «Феникс» 2002. - 288 с.
6. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. 5-е изд. - М.: Музыка, 1988. – 240 с.
7. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М.: ТОО «Пассим», 1994. -304 с.

УДК 37.016:78

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТЮДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ: КАК ВЫБРАТЬ ПОДХОДЯЩИЙ РЕПЕРТУАР

Казмалы Татьяна

магистр педагогических наук

преподаватель музыкальных дисциплин

Высшая дидактическая степень

ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ

e-mail: malenikaia01@mail.ru

orcid id: 0000-0001-7020-0460

Гуцу Анна

преподаватель музыкальных дисциплин

ПУ Колледж имени М.Чакира, Комрат, РМ

e-mail: anecika76@mail.ru

orcid id: 0009-0006-8574-988X

Abstract. This article is dedicated to the role of etudes in developing the performance technique of pianists. It examines the key aspects of selecting etudes based on the students' level of preparation, their physiological and psychological characteristics, as well as educational goals. Specific examples of etudes are provided, recommended for working on finger agility, articulation, pedaling, and other technical aspects, as well as highlighting their musical and artistic value. The importance of an individual approach to repertoire selection, aimed at enhancing both technique and musical expressiveness, is emphasized.

Keywords: Etudes, performance technique, technical development, repertoire selection, technical skills, musical technique improvement, repertoire for technical growth, piano studies, music interpretation, classical etudes.

Формирование исполнительской техники является ключевой задачей в обучении пианистов. Этюды занимают особое место в педагогическом процессе, поскольку они не только развивают технические навыки, но и помогают студентам овладеть музыкальной выразительностью. Работа над этюдами способствует развитию разнообразных аспектов техники: от укрепления пальцев до формирования устойчивой координации обеих рук. Кроме того, этюды помогают учащимся осознать важность работы над звуком, нюансами и фразировкой, что в дальнейшем становится основой для исполнения крупных произведений. В процессе обучения этюды выполняют роль своеобразного моста между технической подготовкой и художественной интерпретацией.

Однако выбор этюдов для каждого учащегося требует индивидуального подхода. Педагог должен учитывать уровень подготовки, физиологические особенности, музыкальные предпочтения и цели студента. Например, для одного ученика приоритетом может стать развитие беглости и легкости, а для другого - работа над выразительностью и динамическими оттенками. Важно также учитывать прогресс учащегося, корректируя репертуар по мере освоения технических задач. В этой статье мы рассмотрим основные аспекты использования этюдов и критерии подбора репертуара.

В обучении пианиста этюды «играют» большое значение, представляя собой упражнения, которые сочетают техническую сложность с музыкальной выразительностью. Их основная цель - совершенствование техники, развитие пальцевой беглости, динамической гибкости, артикуляции и координации рук. Например, этюды К.Черни («Школа скорости», оп. 299) помогают развивать беглость пальцев, этюды Ф. Шопена (op. 10, op. 25) позволяют работать над выразительностью и звукоизвлечением, а этюды Ф. Листа («Трансцендентные этюды») требуют высокой техники и артистизма. Вместе с этим, многие этюды являются полноценными музыкальными произведениями, способными развивать художественное восприятие студента.

Среди классических авторов этюдов выделяются такие композиторы, как К.Черни, Ф.Шопен, Ф.Лист, М.Мошковский, С.Рахманинов, А.Скрябин. Их работы варьируются по уровню сложности, что позволяет использовать их как для начинающих студентов, так и для более продвинутых исполнителей.

Подбор этюдов должен учитывать уровень подготовки учащегося, его индивидуальные особенности и текущие технические задачи. Грамотный выбор репертуара позволяет не только развить необходимые технические навыки, но и поддерживать интерес студента к занятиям.

Рассмотрим основные критерии:

1) Уровень технической сложности. Этюды должны соответствовать текущему уровню студента. Например, для начинающих подходят этюды Черни («100 легких этюдов», оп. 139), которые способствуют развитию координации и укреплению пальцев. Эти произведения идеально подходят для формирования базовой беглости и четкости. На следующем этапе можно предложить этюды Ш.Ганона, акцентирующие внимание на укреплении кисти и независимости пальцев. Для более опытных студентов подойдут этюды Ф.Шопена («Этюды», op. 10, op. 25), которые требуют не только высокой техники, но и глубокого понимания музыкального содержания, или этюды С.Рахманинова («Этюды-картины», op. 33, op. 39), богатые выразительными образами.

2) Техническая направленность. Каждый этюд акцентирует внимание на конкретных аспектах техники. Педагогу важно определить, какой технический навык нуждается в развитии, и выбрать соответствующий этюд.

• *Беглость и независимость пальцев*- этюды К.Черни («Школа скорости», оп. 299), Ганона («60 упражнений»).

• **Артикуляция и легкость** — этюды М.Мошковского («15 этюдов», оп. 72), которые отличаются изяществом и мелодической выразительностью.

• **Техника октав и аккордов** — этюды Ф.Листа («Трансцендентные этюды»), этюды-картины С.Рахманинова.

• **Педализация и звуковая выразительность** — этюды К.Дебюсси («12 этюдов»), которые учат работать с тончайшими оттенками звука и использовать педаль для создания многослойного звучания.

3) **Музыкальная выразительность.** Важно выбирать этюды, которые не только развивают технику, но и содержат выразительный музыкальный материал. Например, этюды Ф.Шопена позволяют студенту работать над нюансировкой, фразировкой и звукоизвлечением. Они требуют глубокого понимания музыкального текста, умения передать характер произведения и донести эмоции до слушателя. Этюды-картины С.Рахманинова открывают богатые возможности для работы над звуковыми контрастами и динамикой, что особенно важно для концертного исполнения.

4) **Индивидуальные особенности студента.** Учитывайте физиологические данные (размер кисти, растяжка пальцев) и психологические особенности учащегося. Например, для студентов с небольшой рукой подходят этюды с минимальным использованием аккордов и больших интервалов, такие как этюды М.Мошковского. Кроме того, темперамент ученика может влиять на выбор произведений: для более эмоциональных студентов подойдут этюды с яркой динамикой и контрастами, тогда как для вдумчивых и аналитически настроенных - произведения с глубоким музыкальным содержанием.

5) **Учебные цели.** Если цель - подготовка к конкурсу, то предпочтение стоит отдавать этюдам с ярким художественным содержанием, таким как этюды Ф.Шопена, С.Рахманинова или Ф.Листа, которые впечатляют своей виртуозностью и музыкальной глубиной. В случае акцентирования на технике следует выбирать этюды, сосредоточенные на конкретной проблеме, например, этюды К.Черни для работы над беглостью или этюды Ш.Ганона для укрепления пальцев.

Методика работы над этюдами начинается с анализа произведения. На этом этапе важно внимательно изучить структуру этюда, чтобы понять, какие технические и музыкальные задачи стоят перед исполнителем. Это позволяет заранее выделить ключевые моменты, которые потребуют особого внимания в процессе работы. Следующий этап включает первоначальную отработку этюда в медленном темпе, что помогает сосредоточиться на точности движений и правильности выполнения каждого звука. После этого важно изолировать сложные участки произведения, которые могут вызвать трудности, и прорабатывать их отдельно, чтобы устранить возможные технические и исполнительские ошибки. Когда эти трудности будут устранены, следует перейти к работе над нюансами исполнения. Даже в технических этюдах необходимо уделять внимание динамике, штрихам и фразировке, чтобы произведение звучало не только чисто, но и музыкально. Завершающим этапом является постепенное увеличение темпа: после уверенного освоения этюда в медленном темпе можно переходить к исполнению в концертном темпе, что позволяет развить темпоритмическую гибкость и точность исполнения.

Этюды занимают центральное место в обучении пианистов благодаря их универсальности и многофункциональности. Грамотный подбор этюдов с учетом уровня подготовки, индивидуальных особенностей и учебных целей позволяет педагогам не только решать технические задачи, но и развивать у учащихся любовь к музыке и умение



выразительно исполнять произведения. Такой подход обеспечивает гармоничное развитие пианиста и готовит его к успешному освоению более сложного репертуара.

Библиография:

1. Gagim I. Dicționar de Pedagogie Muzicală. Chișinău: Știința, 1994.
2. Scripcenco L. Probleme ale formării tehnicii interpretative la pian. Chișinău: Editura Universitas, 2001.
3. Pleahti M. Metode de învățământ la pian în școlile de muzică. Chișinău: Editura Știința, 2005.
4. Балан Т.Н. Этюды как средство развития исполнительской техники пианиста. Издательство «Музыка», 2009.
5. Руденко В.А. Использование этюдов для развития технического мастерства пианиста. Казань: КНИТУ, 2008.
6. Попович Л.А. Выбор репертуара для пианистов: от этюдов к концертным произведениям. М.: Издательство «Фортепиано», 2017.

УДК 377.016:78.07+78.071.4

МУЗЫКАЛЬНЫЙ РЕПЕРТУАР КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ТВОРЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКАЛЬНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ»

Терзи Вероника

Преподаватель музыкальных дисциплин
Колледж имени Михаила Чакира, Комрат
e - mail: verunya_terzi@mail.ru
orcid id: 0000-0001-9029-2315

Abstract. This article is devoted to the consideration of repertoire as an important tool for developing professional skills among students specializing in «Music Educator». The paper defines the key aspects and principles of repertoire selection, describes the repertoire applicable in lessons, and provides examples of pieces that can be used in the discipline «Primary Musical Instrument».

Keywords: musical repertoire, professional skills, music teacher, musical education, principles of selection.

Подготовка учащихся специальности «Музыкальный руководитель» в колледже требует комплексного подхода, направленного на формирование широкого спектра профессиональных навыков. Это педагогические навыки организации и проведения музыкальных занятий в учреждении раннего образования (УРО), коммуникативные навыки взаимодействия с коллективом, организаторские навыки в планировании собственной деятельности, творческие навыки, а также информационные и цифровые навыки. И один из основных навыков будущего музыкального руководителя — это владение музыкальным инструментом. Данный навык развивается в процессе освоения дисциплины «Основной музыкальный инструмент» в течение восьми семестров обучения в колледже.

Изучаемый музыкальный репертуар на уроках по специальности играет ключевую роль в этом процессе, выступая не только как средство для развития исполнительских умений, но и как инструмент формирования педагогических, творческих и профессиональных навыков будущего специалиста.

Важнейшими критериями при выборе репертуара являются:

- Художественная ценность произведения, которая включает в себя глубокое содержание и музыкальную форму.

- Доступность, которая определяется как динамично изменяющийся показатель, соответствующий уровню исполнительских навыков конкретного учащегося, его индивидуальным особенностям, интеллекту, артистизму, темпераменту.

М.Василькова, преподаватель по классу фортепиано, отмечает, что «важнейшими критериями при подборе репертуара являются как программные требования по основному музыкальному инструменту и куррикулуму раннего образования, художественная ценность произведения и разнообразие жанров, так и доступность по уровню сложности и интерес учащихся» [5].

Изучаемый репертуар на уроках специальности должен быть тщательно продуман. В него должны входить произведения, которые легко осваиваются, и те, которые требуют значительных усилий для достижения результата. Произведения должны соответствовать техническим возможностям учащегося, которые он сможет уверенно исполнить публично, продемонстрировав свои сильные стороны и пьесы, которые помогут развить его исполнительские навыки, расширят музыкальный кругозор и сформируют художественный вкус.

«Репертуар должен быть интересным, разнообразным и полезным для исполнительского роста и технического развития учащегося. Необходимо учитывать так же его предпочтения, вместе выбирать программу, например. Это даёт возможность студенту быть сопричастным к процессу. Устанавливаются доверительные отношения между преподавателем и студентом, и в дальнейшем студент чувствует определённую ответственность перед педагогом. И, естественно, когда студенту нравится репертуар, он с интересом его исполняет, а процесс разбора проходит быстрее и легче», считает преподаватель по классу аккордеона Е.Юсумбели [5].

Исходя из этого, можно выделить несколько принципов подбора музыкального репертуара [2]:

- 1) Первый принцип - индивидуальный подход, включающий учет индивидуальных способностей учащегося, его психологических особенностей, включая внимание, логическое мышление, реакцию и темперамент.

- 2) Второй принцип – принцип доступности. Репертуар должен быть доступным техническим возможностям учащегося, подходить для воспитательных целей. Он должен быть содержательным и разнообразным.

- 3) Третий принцип – принцип художественной ценности материала. Произведения должны способствовать развитию художественно-интеллектуального уровня учащегося, развитию музыкального мышления и вкуса.

- 4) Четвертый принцип - принцип системности, предполагающий подбор произведений с постепенным увеличением сложности, что помогает развивать как технику игры, так и музыкальное мышление.

- 5) Пятый принцип – принцип педагогической целесообразности, включающий произведения различные по жанру, стилю, форме, способствующие как развитию исполнительских навыков, так и накоплению репертуара.

Однако, изучаемый музыкальный репертуар не должен сводиться только на исполнении программы УРО, а включать в себя:

- инструктивный материал (гаммы, упражнения, этюды), развивающие технические способности учащегося;
- классические произведения (полифония, сонатина, вариации и т.д.);

- произведения современных композиторов;
- фольклорные произведения (sîrba, hora, kadinca и т.д.).

«Народные произведения обязательно должны присутствовать в учебной программе, так как они интересны студентам, способствуют развитию патриотических чувств и позволяют студентам освоить произведения сложных размеров», считает преподаватель «Национальной музыкальной культуры» И.Новак [5].

«Изучение произведений разных эпох и жанров, подбор произведений в соответствии с учебными целями, интерес учащихся к выбранным произведениям, а также индивидуальный подход к репертуару — всё это способствует успешному музыкальному и техническому развитию учащихся», делится своим педагогическим опытом Т.Казмалы, преподаватель по классу фортепиано [5].

Однако, в данной работе более подробно рассмотрим дошкольный репертуар, это марши, танцы, пьесы для ритмических упражнений, песни из репертуара для старших, младших и подготовительных групп. Для чего необходимо изучать этот репертуар, как происходит оценивание навыка исполнения данного репертуара, его применение на практике в детском саду. Все эти вопросы будут освещены в данной статье.

Обратимся к документу Curriculumul modular Instrumentul muzical (acordeon)[1], в котором обозначены цели и задачи дисциплины «Основной музыкальный инструмент», а также программный репертуар по каждому семестру.

Целью изучения дисциплины, исходя из Куррикулума, является развитие исполнительских навыков, необходимых для дальнейшей работы в качестве музыкального руководителя в УРО, умение исполнять произведения из учебного плана детского сада для групп разных возрастов. Исходя из данной цели, в репертуар для изучения необходимо включать произведения, которые соответствуют профессиональным задачам будущих музыкальных руководителей, таких как исполнение песни под собственный аккомпанемент, игра пьес танцевального и маршеобразного характера.

По словам А.Гуцу, преподавателя по классу фортепиано, «в изучаемом репертуаре учащихся должны быть как произведения классиков, так и те, которые они смогут применить на практике и, в последующем, на работе в детском саду, учитывая требования куррикулума по дисциплине»[5].

Изучение дошкольного репертуара на уроках «Основного музыкального репертуара» — это важнейшая составляющая подготовки будущих музыкальных руководителей. Оно включает как освоение самого материала, так и развитие навыков его применения в педагогической практике в работе с детьми дошкольного возраста.

Маршеобразные произведения — это универсальный инструмент. Они помогают организовать занятия, развить чувство ритма, дисциплину и координацию, а также способствуют эмоциональному и социальному развитию детей. Благодаря чёткому ритму и яркому характеру такие произведения становятся важной частью музыкального воспитания и общего развития дошкольников. Активный характер маршеобразных произведений на утренней гимнастике способствует пробуждению детей и созданию позитивного настроения на начало дня.

При изучении маршеобразных пьес на уроках специальности, необходимо направить учащегося на следующие аспекты:

- 1) точность исполнения ритмического рисунка с акцентом на сильную долю, в темпе, подходящем для детского шага;
- 2) стабильность в темпе;
- 3) в маршеобразных произведениях используются динамические оттенки, такие как *crescendo* и *diminuendo*, чтобы передать характерные эмоции — от торжественности до боевой решимости.

Уделяя внимание этим аспектам и эмоциональной подаче, ученик сможет не только правильно технически исполнить маршеобразное произведение, но и передать его характер и настроение.

Танцы и пьесы для ритмических упражнений широко используются в дошкольных учреждениях, как на утренней гимнастике, так и на музыкальных занятиях и мероприятиях в детском саду.

Утренняя гимнастика сопровождается музыкальными произведениями, которые являются способом организации движений детей. Произведения для утренней гимнастики должны быть простыми по своей структуре, с четким и равномерным ритмом. Это позволяет детям легко подстраиваться под музыку и выполнять движения синхронно. Исходя из этого, часто приходится упрощать более сложные по фактуре произведения, адаптируя их для утренней гимнастики в детском саду.

На музыкальных занятиях в УРО танцы и ритмические пьесы играют роль не только в физическом, но и в музыкальном воспитании детей. Они развивают чувство ритма, способствуют творческому саморазвитию, укрепляют моторные навыки. Исполнение таких произведений требует от учащегося наличия чувства ритма, умения выдержать единый темп. Важно уметь передать настроение и характер танца или пьесы, делая их понятными и увлекательными для детей. Исполнение должно быть ровным, четким и доступным для восприятия, так как дети ориентируются на музыку в своих движениях.

В сценарий тематических мероприятий в детском саду входят не только традиционные танцы (полька, галоп, вальс и т.д.), но и народные танцы Молдовы и Гагаузии: *sîrba*, *hora*, *kadınca* и др. Яркие, ритмичные и увлекательные мелодии, характерные для этих танцев, способствуют вовлечению детей и повышению их интереса к мероприятию, прививают им любовь к народной культуре, воспитывают уважение к традициям и формируют интерес к этническому многообразию. Исходя из этого, в репертуарный список произведений будущего музыкального руководителя необходимо включать изучение данных произведений.

О важности изучения народной музыки утверждает П. Ильева, преподаватель «Методики в школе»: «Использование народной музыки в репертуаре способствует воспитанию национального самосознания, гордости за культурное богатство своего региона» [5].

Трудно переоценить значение певческой деятельности в личностном развитии ребенка. Пение развивает эстетическое воспитание, художественный вкус, музыкальные способности, музыкально-слуховые представления, способствуют обогащению переживаний ребенка его умственному развитию, совершенствуют его артикуляционный аппарат и речь [3, с.129].

При подборе песен для изучения необходимо учесть, что она должна соответствовать требованиям программы в УРО. В работе над песней, важно достичь выразительности в исполнении, точности интонации, соблюдения темпа, характера и динамического соотношения между голосом и аккомпанементом. Для этого мелодическая линия не должна быть сложной, без скачков интервалов, с простым аккомпанементом.

«Для интонационно чистого исполнения песни необходимо отрабатывать мелодическую линию отдельно, а аккомпанемент отдельно от сольной партии. Для отработки сложных ритмических рисунков использовать метроном и проговаривать ритмический рисунок голосом или хлопками», советует П. Ильева [5].

В репертуар также необходимо включать песни на молдавском и гагаузском языках. Для этого хорошо подходят сборники детских песен M.Paçi «Şennik saadi»: Marinoglu T., Torçu V. «Seni severim, tarafım», Fusu P. «Sabaa hayir olsun».

В течение каждого семестра учащиеся сдают зачет по дошкольному репертуару. Зачётная форма оценивания дает возможность отслеживать прогресс каждого учащегося, оценить педагогическую готовность к прохождению практики в детском саду. Систематическая сдача зачетов стимулирует учащихся к изучению дошкольного репертуара, а знание разнообразного репертуара даёт гибкость и уверенность в работе с детьми разных

возрастных групп. Накопленный на уроках «Основного музыкального инструмента» репертуар используется в педагогической практике, связывая теоретическую и практическую части подготовки. Это обеспечивает высокое качество подготовки специалистов, готовых к работе в условиях современных требований дошкольного образования.

Итак, подводя итог вышесказанного, необходимо отметить, что развитие навыка владения музыкальным инструментом у будущего музыкального руководителя в колледже включает следующие этапы:

- 1) Освоение дошкольного репертуара на уроках основного музыкального инструмента;
- 2) Оценка исполнения дошкольного репертуара на зачетах;
- 3) Применение освоенного репертуара в ходе практики в детском саду (Рис.1)



Рис. 1

Источник: разработано автором.

Каждый из этих этапов связан друг другом. Данный процесс цикличен и на каждом курсе имеет логическое развитие:

- 1) на 1 курсе это приобретение опыта исполнения дошкольного репертуара;
- 2) на 2 и 3 курсах совершенствование данного навыка;
- 3) на 4 курсе происходит оценка приобретенных навыков будущего музыкального руководителя при прохождении государственной практики в УРО.

Для анализа эффективности данного процесса, было проведено анкетирование учащихся 3-4 курсов специальности «Музыкальный руководитель» в количестве 21 учащегося[6]. Результаты анкетирования таковы:

- 1) На вопрос «Используете ли вы изученный музыкальный репертуар на уроках "Основного инструмента" в УРО?» 90,5% ответили «да», 9,5% - больше подбирают сами репертуар, упрощая его (Рис.2);

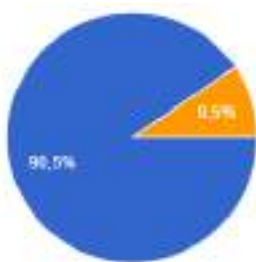


Рис.2

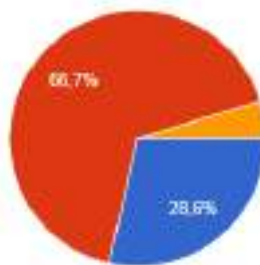


Рис.3

Источник: разработано автором.

- 2) 28,6% учащихся считают, что достаточно готовы к применению и адаптации изученного музыкального репертуара в УРО, 66,7% частично готовы и им требуется больше практики, 4,8% - ещё не готовы (Рис.3).
- 3) При обозначении критериев для подбора дошкольного репертуара 85,7% учащихся обозначили доступность для исполнения, соответствие возрасту детей, интересный и разнообразный материал, 34,3% считают, что главным критерием должна быть художественная ценность.
- 4) При обозначении трудностей, которые учащиеся испытывают при освоении репертуара 52,4% отметили техническое исполнение произведения, 38,1% передачу характера произведения, 28,6% считают одной из трудностей применение произведений на практике, т.е., его адаптацию к видам деятельности, 4,8% не испытывают никаких и помогают справляться с трудностями.
- 5) По улучшению подготовки дошкольного репертуара 60% учащихся считают, что преподаватели по специальности подбирают интересный и доступный по техническим возможностям репертуар, 40% считают, что им нужно больше заниматься, для того, чтобы совершенствовать свои навыки.

Из анализа данных анкетирования можно сделать вывод, что обучение на уроках «Основного музыкального инструмента» формирует необходимые навыки при разучивании дошкольного репертуара, которые учащиеся применяют на практике в УРО. Анкетирование учащихся выявило высокий уровень использования изученного репертуара на практике, а также необходимость усиления практико-ориентированной подготовки и внимания к техническим трудностям при работе над произведениями.

Для повышения уверенности учащихся в адаптации и применении репертуара в УРО, преподавателям по специальности необходимо проводить анализ музыкальных произведений с точки зрения их педагогической и художественной ценности, а также подсказывать учащимся, в каком виде деятельности можно применить данное произведение. Особое внимание уделять отработке технических трудностей в репертуаре через постепенное усложнение заданий. Преподавателям важно стимулировать студентов к более самостоятельному изучению репертуара, например, предлагая задания на самостоятельный выбор произведений для разучивания. Использовать творческие задания, такие как: гармонизация мелодии, подбор аккомпанемента, упрощение аккомпанемента и т.д.

Изучение репертуара для дошкольников должно начинаться с простых произведений, а затем переходить к более сложным, с целью достичь высококачественного исполнения каждой пьесы. Правильно подобранный репертуар позволяет учащимся не только развить исполнительскую технику и музыкальные способности, но и помогает подготовить их к эффективной педагогической деятельности в дошкольных учреждениях.

Библиография:

1. Chistol N., Terzi V. Curriculumul modular Instrumentul muzical (acordeon), Chișinău 2022
2. Афанасьева В. «Особенности подбора педагогического репертуара для младших школьников класса фортепиано» <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2022/09/16/osobennosti-podbora-pedagogicheskogo-repertuara-dlya>
3. Кобозева Т.Ю. Принципы подбора репертуара на начальном этапе обучения в классе баяна, аккордеона <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=51618>
4. Тюхтенева Е. «Личностно-ориентированный подход в подборе репертуара как фактор сохранения мотивации музицирования» <https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2013/10/04/referat-lichnostno-orientirovanny-podkhod-v>
5. Анкетирование педагогов
6. Анкетирование учащихся 3-4 курсов специальности «Музыкальный руководитель»

УДК 784.4(=163.2)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИКИ БОЛГАРСКОГО ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Ламбова Екатерина

преподаватель GDI, CEEA Ștefan Neaga
филиал г.Твардица, Республика Молдова
e- mail: ecaterina.lambova@gmail.com
orcid id: 0009000734863356

Abstract. The publication reflects some basic problems in the development of children's vocal performance of songs from Bulgarian folklore. We have exposed our experience and approaches in overcoming the vocal problems of children in the kindergarten.

Keywords: vocal training, Bulgarian folk folklore, diction, vocal range, repertoire.

Подчеркнутое присутствие болгарской народной музыки в содержании учебного материала по музыке для детей школьного возраста требует от музыкальных педагогов глубоких знаний болгарского музыкального фольклора и особенно народных песен. Музыкальный педагог должен не только безупречно владеть народным фольклором, но также понимать и досконально представлять тексты изучаемых народных песен, которые в известном смысле «говорят» на языке, который становится все более непонятным современным детям.

В современном культурно-историческом процессе подрастающему поколению важно оценить достоинства фольклора своего народа, популяризировать, использовать и обогащать его. Болгарский народный фольклор необходимо изучать детям бессарабских болгар, так как он является источником патриотизма, восторга, несет эстетическую приверженность, преемственность, необходимую для продолжения национальной традиции.

При изучении народного творчества дети школьного возраста обладают минимумом знаний, с помощью которых они смогут оценить его богатство в более позднем возрасте. Доказано, что народное творчество представляет собой синтез искусств, исполнение которых требует большого труда, умения и самоотдачи.

Этнографы, фольклористы и хореографы, десятилетиями изучавшие фольклор, знают, что в нем есть образцы, предназначенные для детей – игры и развлечения, но они создавались взрослыми и передавались из поколения в поколение. Дети были сопричастны в семейном быту и семейные праздники. Многие образцы фольклора, созданные для взрослых, имеют детские темы из животного или растительного мира, конкурсы и игры состязательного

характера впоследствии стали исполняться и детьми. Праздников, посвященных детям, мало, поэтому песни и танцы, созданные именно для них встречаются мало.

Важен опыт преподавателя в вокальной работе по освоению национального музыкального фольклора детьми школьниками. Целью в работе должна быть разработка оптимизированной модели обучения народной музыке детей .

Из этой цели вытекают следующие задачи:

- применение вокальных методов, влияющих на преподавание болгарского песенного фольклора;
- развитие детского певческого голоса, изучение наших национальных певческих традиций и культуры;
- анализ особенностей фольклорного исполнения - звукоизвлечение в учебном процессе.

Обучение народному пению с целью развития личности и творческого потенциала подростков определяет важность и актуальность исследуемой проблемы.

Объектом исследования является болгарский народный песенный материал и народные игры.

Предметом исследования является вокальная подготовка детей школьного возраста, связанная с особенностями, спецификой орнаментики и звукоизвлечения в исполнении болгарского песенного фольклора.

В структуру певческой деятельности входят три основные музыкальные деятельности: восприятие, исполнение, художественная и творческая интерпретация. При пении они не отличаются друг от друга. Неразвитый и неокрепший голосовой аппарат ребенка требует от педагога по вокалу направить его внимание на развитие так называемого «певческого инструмента»- напрямую связан с центральной нервной системой, которая ее контролирует и регулирует. От качества восприятия исполнений преподавателя или по записи, а также от степени развития певческого голоса ребенка зависит и формирование у него певческих умений и навыков. Восприятие и воспроизведение мелодии требует хорошо развитого музыкального слуха, а это непосредственно связано с деятельностью по прослушиванию музыки.

У детей школьного возраста развитие певческого голоса рекомендуется проходить на основе естественного звукообразования. Такой подход позволяет успешно развивать голос у всех детей, а к детям с музыкальными и вокальными способностями применять индивидуальный подход.

Детей с природными склонностями к народному пению следует поощрять, следя за правильным развитием их голоса и работая с ними индивидуально. Хорошо стимулировать их участием в национальных конкурсах болгарской народной музыки и песни , таких как – «Облаче ле бяло» , «Basarab- folk», на концертах и т. д.

В индивидуальной работе с одаренными детьми педагогу по вокалу необходимо учитывать особенности соответствующего возраста и психики. При подборе репертуара внимание педагога должно быть обращено на вокальные возможности и вокальный диапазон детей, а также на соответствующие образцы из детского песенного фольклора – (например, народные песни из II части сборника «Песенная радуга» – М. Митева). В репертуар могут входить веселые, шутливые детские песни, песни о цветах, животных, юмористические, обрядовые и др.

Характерной особенностью детского возраста является развитие и освоение певческих навыков, навыков звукообразования, дыхания, дикции, певческой позы и т. д. осуществляемых посредством музыкально-слухового подражания, которое является основным методом вокальной работы с детьми.

Необходимо работать над звукообразованием, чтобы научить детей петь плавно, естественно, без напряжения, напевая слова, а не проговаривая их. Поверхностное и кратковременное дыхание, характерное для этого возраста, приводит к обрыву мелодии, в связи с чем пение педагогом и непосредственное повторение детьми является основным

методическим замыслом. Удачно и показное выступление солистов группы, отличающееся четкой дикцией, правильной фразировкой, естественным звукообразованием, чистотой интонации, точным метроритмом и впечатляющим артистизмом. Это положительно влияет на певческую работу с другими детьми в группе и ускоряет процесс разучивания песни. Чередование группового и сольного пения способствует возможности детей больше раз спеть и прослушать песню, усвоить ее и лучше запомнить.

Точная, ясная и выразительная дикция при произнесении текста песни – один из проблемных моментов вокальной работы. В этом случае педагог должен направить внимание детей на правильное произношение каждого звука, диалектных слов и весь текст в целом. Осваивая песню, ребенок многократно повторяет один и тот же ряд звуков, причем при исполнении каждого звука зависит от длительности нот. Повторение и возможность относительно более медленного произношения звуков речи при пении создает определенную систему слухо-двигательных связей, а движения артикуляционного аппарата автоматизируются. Таким образом, работа над четкой дикцией при пении способствует артикуляции речи и преодолению ряда трудностей фонетического развития речи.

Чтобы добиться четкой певческой дикции, мы использовали следующие приемы:

- произношение шепотом отдельных слов или текста песни (в игровой форме);
- направление внимания детей на выразительность интонации (таким образом мы подчеркиваем связи между интонацией разговорной речи и музыкальной интонацией);
- разучивание с несколькократными повторениями считалок и скороговорок с целью развития артикуляции (напр.: „Дий,дий кончо”, „Ини,мини” - скороговорки; и „Ала-бала-ница”, „Ала-бала –портакала” - считалки);
- Выбор наиболее подходящего регистра для исполнения детьми песни.

Еще одной проблемой в этом возрасте является ограниченный голосовой диапазон детей младшего школьного возраста, около октавы: «до 1-до 2». Их естественная зона звучания – без напряжения находится в октаве «ре1», «ми 1 – ла1», «си1». Этот небольшой диапазон влияет на качество их тембра, интонации и эмоционального исполнения. Чтобы расширить вокальный диапазон, не обязательно искать песни с большим диапазоном. Для большинства народных песен характерно то, что они имеют небольшой диапазон. Чтобы не перегружать голос и не создавать напряжения, мы приступили к транспонированию в восходящем и нисходящем направлении. Таким образом, мы добились расширения вокального диапазона и развития музыкального слуха в разных тональностях.

В связи с преодолением вышеперечисленных проблем и защитой голоса ребенка полезно сделать тщательный подбор репертуара. Для детского репертуара подходят песни с легкой, яркой и разнообразной мелодией, с простым мелодическим движением и четко выраженной ладовой структурой. Практика показывает, что ритмические рисунки с повторяющимся построением от начала до конца песни легко усваиваются. В репертуаре должны преобладать песни в мажорной тональности, в которые не включены песни с переходными тональностями, трудные для разучивания детьми. Использовать песни преимущественно в равных размерах 2/4 и 4/4 или простых неравных 5/8, 7/8, 9/8 размерах с несложным ритмом, умеренным темпом и динамикой, короткими мелодическими фразами.

Народная музыка, базирующаяся на лучших образцах народной культуры - первейший акт самовыражения и творчества человека. Успешность обучения исполнительским навыкам заключается в предварительном формировании умения фантазировать, придумывать, изменять, комбинировать в речевых и двигательных упражнениях. Здесь развивается то особое и совершенно необходимое качество исполнительских способностей болгарских народных песен.

С музыкальным образованием, как личности, так и общества в целом все чаще связывают духовное возрождение и развитие народа, повышение его культурного уровня, возрождение национальных традиций, развитие интереса к народному творчеству.



Библиография:

1. Кушлева, Т. Начално музикално възпитание, изд. Пловдивско университетско, Пл., 2004
2. Митева М. Джендова Р., 111 детски песни със съпровод на акордеон, АКТ, Пл., 91
3. Митева М., Песенна дъга, изд. Трансфер – Д, Пл., 1994г.
4. Минчева П., Методика на музикалното възпитание в ЕСПУ, изд. „Музика”, С.; 1985
5. Логинова, Е. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию и развитию музыкально-исполнительских способностей и профессионально важных качеств дошкольников. // Электронный журнал „Современные проблемы науки и образования”, 2011

УДК 783.087.68

СОДЕЙСТВИЕ ВОЗРОЖДЕНИЮ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДЕТСКИХ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ КОЛЛЕКТИВАХ

(из опыта работы муниципального бюджетного образовательного учреждения
дополнительного образования «Первомайская детская школа искусств» Первомайского
муниципального округа Тамбовской области)

Бондаренко Наталья

директор МБОУДО «Первомайская ДШИ»
р.п. Первомайский, Первомайский МО
Тамбовская область, Россия
orcid id: 0009-0003-5343-7249

Лисьева Елена

заместитель директора МБОУДО «Первомайская ДШИ»
р.п. Первомайский, Первомайский МО
Тамбовская область, Россия
e-mail: n.saveljeva2012@yandex.ru
orcid id: 0009-0002-6622-7040

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of spiritual and moral education of the younger generation in children's creative groups, to the introduction to the traditions of Orthodox singing culture, to the best samples of musical heritage.

Key words: education; spirituality; vocal-choral performance; repertoire; educational work; revival of singing and spiritual culture, art propaganda.

Во все времена, за любым видом деятельности, на любом празднике и даже на войне люди пели песни хором. Вполне можно считать хоровое пение русской национальной традицией. Исторический опыт неоспоримо свидетельствует о том, что народное хоровое пение занимает одно из ведущих мест в музыкальной культуре современной России, являясь не просто творческим направлением, а неотъемлемой частью национальной идентичности. Его значение выходит далеко за рамки развлекательной функции – оно играет важную роль в сохранении и передаче культурного наследия, формировании национального самосознания и общественной сплоченности. Русское хоровое пение, пронизывающее жизнь народа на протяжении столетий, представляет собой уникальное явление, обладающее богатейшей историей и разнообразием стилей. Его истоки уходят в глубокую древность, в дохристианские обряды и языческие традиции, где пение было неразрывно связано с сельскохозяйственным циклом, семейными праздниками и общинными ритуалами. Позже, с принятием христианства, церковное пение стало мощным импульсом для развития хорового искусства, породив

уникальные традиции многоголосного пения, которые, в свою очередь, повлияли на формирование светской хоровой культуры [1].

В XIX веке расцвет народного творчества привел к появлению многочисленных хоровых коллективов, от небольших деревенских хоров до крупных городских ансамблей. Эти коллективы не только исполняли народные песни, но и активно участвовали в создании нового репертуара, отражая жизнь и быт своего времени.

Значительный вклад в развитие русского хорового пения внесли такие выдающиеся композиторы и дирижеры, как Михаил Глинка, Петр Чайковский, Сергей Рахманинов, которые включили хоровые произведения в свои симфонические и оперные сочинения. Их работы значительно обогатили репертуар хоровых коллективов, способствовали повышению технического уровня исполнения и расширению художественных возможностей жанра.

В советский период хоровое пение стало одним из важнейших инструментов идеологического воздействия, хотя при этом продолжало сохранять и развивать свои традиции. Массовые хоровые коллективы участвовали в различных общественных мероприятиях, пропагандируя советские ценности, но одновременно сохраняя и воплощая в жизнь богатейшее наследие русской народной музыки [2].

Сегодня русское хоровое исполнительское искусство продолжает процветать, представляя собой живой и динамично развивающийся феномен. Существуют множество профессиональных и любительских хоров, активно концертирующих как в России, так и за рубежом. Современные хоровые коллективы исполняют широкий спектр произведений, от классической музыки до современной, сохраняя при этом верность своим национальным корням. Несмотря на изменения в обществе, народное хоровое пение остаётся важным фактором культурной идентичности и духовного единства русского народа. Оно продолжает объединять людей, создавать атмосферу взаимопонимания и вдохновлять на творчество.

Сохранение традиций русской певческой культуры – это не просто дань уважения предкам, это вопрос выживания нации. Народ, забывший свою историю, запечатленную в бесценных памятниках искусства, в том числе и в уникальном наследии православного хорового пения, лишается своей идентичности и обречен на постепенное угасание. В этом контексте, роль детских хоровых коллективов становится критически важной. Они выступают в качестве живого хранилища и передатчика богатейшего наследия русской певческой культуры, формируя духовный фундамент будущих поколений [4].

18 октября 2014 г. в рабочем поселке Первомайский состоялось торжественное подписание соглашения о сотрудничестве между управлением культуры Тамбовской области, Моршанской и Мичуринской епархией Русской православной Церкви в целях духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Соглашение подписали начальник управления культуры и архивного дела Тамбовской области Ю.Н.Голубев, епископ Мичуринский и Моршанский Гермоген и глава администрации Первомайского района А.С.Труба. Это соглашение дало мощный импульс для плодотворной работы Первомайской детской школы искусств в направлении духовно-нравственного развития.



Подписание соглашения о сотрудничестве, 2014 год
(фото из архива Бондаренко Н.В., Лисевой Е.Н.)

На тот момент МБОУДО «Первомайская ДШИ» уже более 10 лет сотрудничала с храмом преподобного Сергия Радонежского. Настоятель храма Иерей Иоанн Честных – частый гость в школе. Его выступления на родительских собраниях школы помогают найти ответы на многие вопросы воспитания детей. Целью тематических родительских собраний является содействие возрождению лучших отечественных традиций семейного воспитания, воспитания в традициях православной педагогики.

Ученики нашей школы – постоянные участники совместных мероприятий с храмом Сергия Радонежского: рождественского епархиального фестиваля, рождественских выступлений в Первомайском районе, пасхальных фестивалей, Владимирских духовно-образовательных чтений и многих других [5].

Идея проведения конкурса-фестиваля вокально-хоровой духовной музыки «ПОКРОВСКИЙ БЛАГОВЕСТ» возникла и воплотилась исходя из современных реалий. Цель конкурса-фестиваля: возрождение и развитие традиционной певческой хоровой культуры и приобщение детей и молодежи к православной певческой культуре и ее традициям. Задачи: пропаганда и развитие вокального исполнительства, обогащение учебного и концертного репертуара, приобщение детей и юношества к лучшим образцам музыкального наследия. Организатором фестиваля стала Первомайская детская школа искусств.

Необходимо отметить, что успех духовного воспитания и воспитания в целом, в детском вокальном коллективе во много зависит от удачно подобранного репертуара. При подборе репертуара руководитель должен обязательно учитывать ряд принципов, а именно: репертуар должен быть мелодически доступным и понятным, содержательным и ценным в художественном отношении, должен соответствовать возрастным особенностям исполнителей, отвечать требованиям тематических мероприятий, в которых вокальный ансамбль принимает участие. Подобранный репертуар должен воспитывать художественный вкус детей, развивать творческое воображение, вызывать сопереживание, понимание, становясь тем самым одним из важных средств в формировании гражданственности и патриотизма. Именно этих качественных характеристик оргкомитет конкурса-фестиваля придерживается при приёме заявок на участие в мероприятии и дальнейшем конкурсном прослушивании участников [5].

Первый фестиваль собрал гостей в 2017 году. На сцене первого корпуса Первомайской общеобразовательной школы собрались хоровые коллективы и солисты учреждений дополнительного образования г.Тамбова, Никифоровского, Мичуринского, Сосновского, Староюрьевского, Токарёвского, Первомайского районов. Конкурсная программа была сформирована из произведений русской вокально - хоровой духовной музыки в рамках

сочинений православной певческой музыки. Конкурсные прослушивания проводились публично в один тур [3].



I Конкурс-фестиваль «ПОКРОВСКИЙ БЛАГОВЕСТ», 2017 год
(фото из архива Бондаренко Н.В., Лисевой Е.Н.)

В 2018 году уже на большой сцене Центрального дома культуры состоялся второй фестиваль-конкурс, где представители общеобразовательных школ, музыкальных, воскресных школ и домов детского творчества Тамбовской области выступили со своими концертными номерами.

Музыкальным подарком для первомайских зрителей стало выступление мужского вокального ансамбля г.Тамбова под руководством Ярослава Сергеевича Черникова «Style Sound». Этот коллектив стал визитной карточкой фестиваля, исполняя одни из сложнейших произведений духовной музыки, задавая высокий уровень профессионального исполнительства для всех участников фестиваля.

С каждым годом конкурс-фестиваль «ПОКРОВСКИЙ БЛАГОВЕСТ» привлекает все больше участников, что говорит об увеличении интереса к исполнению вокально-хоровой духовной музыки в регионе.

Можно назвать коллективы, которые на протяжении многих лет являются его постоянными участниками. Это хоровой коллектив Мичуринской ДМШ №1 им. С.В. Рахманинова Православный детский хор «Светилень», детский хор МБУДО «Никифоровская ДШИ», хор Первомайской ДШИ. Солисты и вокальные дуэты из Староюрьевской ДШИ, Сосновской ДМШ, Первомайской СОШ, Первомайского ДДТ, воскресных школ Первомайского муниципального округа.

В 2024 году состоялся VI открытый муниципальный конкурс-фестиваль вокально-хоровой духовной музыки «ПОКРОВСКИЙ БЛАГОВЕСТ». На сцене выступили творческие коллективы и солисты представители г.Мичуринска, г.Тамбова, Токарёвского, Мичуринского, Сосновского, Никифоровского, Староюрьевского, Первомайского округов. Жюри возглавлял главный хормейстер камерного хора им.С.В. Рахманинова Я.С. Черников. Участие в конкурсе-фестивале проходило в трёх номинациях:

- «солисты» 10-14 и 15-20 лет;
- «ансамбли» 7-14 и 15-20 лет;
- «хоры» 10-14 и 15-20 лет.



VI Конкурс-фестиваль «ПОКРОВСКИЙ БЛАГОВЕСТ», 2024год
(фото из архива Бондаренко Н.В., Лисьевой Е.Н.)

За эти годы фестиваль познакомил ребят из разных уголков Тамбовщины, дал возможность послушать и посмотреть друг на друга, помог увидеть хорошее и обратить внимание на ошибки. Это прекрасная площадка для обмена творческими идеями и погружение в среду православного исполнительства.

Каждая встреча на фестивале – это потребность в самовыражении, это праздник, который дарит всем нам радость общения, сохраняя интерес к православному хоровому пению, нашей истории, традициям певческой культуры, которой мы должны гордиться, сохранять и передавать следующим поколениям.

Библиография:

1. Буйлова Л.Н. Актуальные направления организации патриотического воспитания в системе дополнительного образования детей / Л.Н. Буйлова // Внешкольник. –2014. -№ 6. – С. 39-48.
2. Капитонова Г.Н. Система совершенствования патриотического воспитания в УДОД / Г.Н. Капитонова // Дети, техника, творчество. –2014. -№1.
3. Малишава В. Работа с вокальным ансамблем, коллективом Архангельск - 2012 г. – 156 с.
4. Осеннева М.С., Самарин В.А., Уколова Л.И. Методика работы с детскими вокально-хоровыми коллективами. – М: ACADEMIA, 2017.
5. Юренева Н.Ю. Пение должно быть искренним. // Музыкальная жизнь, 2008, № 8 / интервью брал Д.Н.Гриних. — М.: 2008 — С. 41—42.



УДК 75 (-512.165):39

СВЯЗЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С КУЛЬТУРНЫМ ОПЫТОМ И НАЦИОНАЛЬНЫМИ ТРАДИЦИЯМИ

Кузнецова Валентина

аспирант МГИМО МИД России

учитель русского языка и литературы

и изобразительного искусства

ПУ гимназия с.Буджак

Республика Молдова

e-mail: valentina.kuznetsova1970@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3158-960X

Abstract. In this article, the author describes the need to link education with cultural heritage at the present time, and the importance of teaching the culture of his people in educational institutions, as this contributes to the awareness of identity and uniqueness. The appeal to this topic is predetermined by the importance of preserving and transferring cultural heritage, traditions and customs to the future generation.

Keywords: culture, heritage, education, globalization, UNESCO.

«Культура – это память человечества о самом себе»

Алексей Тегин

Настоящее время – время цифровой эпохи, которая «привела к культурному многообразию в мировом медиапространстве, тем самым трансформируя и образовательные структуры общества» [10].

По словам Разлогова К.Э. «В условиях глобализации для понимания и диалога разных культур необходима духовная модернизация, то есть выработка новой системы ценностей для достижения цивилизационного синтеза при сохранении культурного плюрализма. По крайней мере, это выход за пределы стереотипов и догм «закрытых» культур, преодоление отживших традиций. Вот почему диалог, основанный на плюрализме и партнерстве, признании равенства культур является базовым признаком их взаимодействия в эпоху глобализма. Следование этому принципу – важная стратегическая задача, решение которой можно рассматривать как шаг на пути сохранения культурного многообразия» [11].

Культура – метод организации эффективного развития человека.

Историко-культурное наследие социально значимо. По словам Шульгина П.М., «роль наследия неопределима в развитии культуры и образования, она является главенствующей в определении национальной самобытности страны и её отдельных регионов» [12].

Сам термин «культурное наследие» появился в 1972 г. К памятникам культурного наследия относятся достопримечательности, имеющие ценность.

Во второй половине XX в. была поставлена задача сохранения и оказания помощи памятникам культуры и природным территориям в рамках межгосударственных программ. С 1946 г. начала действовать ЮНЕСКО - международная межправительственная организация, специализированное учреждение ООН по вопросам науки и культуры. На сегодняшний день насчитывается всего 67 офисов и подразделений, расположенных в разных государствах мира. Организация объединяет 194 страны. Республика Молдова была утверждена в организации ЮНЕСКО с 2002 г.

Организация стремится сохранять и охранять культурные объекты, природные ландшафты, научные открытия и образовательные ресурсы, имеющие всемирное значение. Объекты, которые попадают под защиту ЮНЕСКО, считаются чрезвычайно важными для всего человечества. Современное образование – инновационное образование, так как мы живём в век инноваций и интеллекта. Интеллект, в свою очередь, является движущей силой развития общества. В современном мире происходят резкие изменения во всех сферах деятельности человека. В образовании также прослеживаются изменения.

Образование – процесс обучения и воспитания, комплекс приобретённых знаний, умений и навыков. Современное образование тесно связано с культурой. Эта связь прослеживается на протяжении всего существования человечества. «Человек посредством образования постигает культурные нормы и ценности, входит в мир культуры, передает культурные традиции из поколения в поколение. Таким образом, образование выступает своеобразным транслятором культурного наследия общества, что говорит о социокультурных особенностях этого феномена». [9] Человек, который получает образование, становится культурным человеком и транслятором культуры.

«Просвещение в Республике Молдова – основной фактор в передаче и создании новых культурных и общечеловеческих ценностей, в развитии человеческого капитала, в формировании национального самосознания и самоопределения, в претворении в жизнь стремления к европейской интеграции. Играет первостепенную роль в создании предпосылок для устойчивого человеческого развития и построения общества, основанного на знаниях». [3]

В современных условиях образования Республики Молдова преподаватели должны усилить внимание учащихся к таким важным понятиям как патриотизм и способствовать развитию уважения к живущим рядом людям других национальностей. На уроках в современной школе учащихся знакомят с родным краем, с культурным наследием, с представителями культуры – писателями, учёными, художниками, актёрами, кинематографистами, архитекторами и многими другими, что формирует такие черты характера, как патриотизм и чувство того, что мы являемся частью мировой культуры. И в то же время имеем свою культуру и культурное наследие.

По словам Льва Николаевича Толстого, «Страна, забывшая свою культуру, историю, традиции и национальных героев – обречена на вымирание».

Освоение культурного наследия – одна из важных задач народа Молдовы. К культурному наследию, к культурным традициям относятся ремёсла, произведения искусства, песни, танцы, которые формируют человеческую личность. В последние десятилетия проводятся фестивали, выставки работ ремесленников, что позволяет нам понять, как строить отношения с другими людьми, понимать их и находить общие точки соприкосновения. Познавая и усваивая знания, учащиеся получают знания, необходимые для подготовки человека к жизни и труду.

В своём труде «История и культура гагаузов» Губогло М.Н. писал о том, что гагаузы в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого столетия добились равенства с другими этносами Молдавии. [1] Гагаузские художники в своих работах отображали «гагаузскую этническую специфику: элементы быта, традицию, культуру, фольклор. Их работы выполняют эстетическую роль, несут дополнительную смысловую и социальную нагрузку, являются источником напоминания о различных периодах истории народа» [2].

Культура – это не только произведения искусства и объекты, которые имеют имущественную и художественную ценность. Сюда можно отнести традиции, историческое наследие и все нематериальное, что имеет значение, для человека и отдельных групп людей.

По словам Медведевой Н.В. и Стоналовой А.С., «памятники архитектуры и истории, музейные экспонаты, напоминая о прошлом. ... дают людям почувствовать непрерывность своей идентичности. История обладает уникальным свойством насыщать настоящее смысловым содержанием. Помогает понять, как мы стали такими, какие мы есть и что для нас важно» [8].

Музеи, монастыри, соборы, церкви – архитектурные памятники, произведения искусства привлекают туристов.

В сфере образовании прослеживается связь с культурным наследием. В детских садах проводятся занятия на государственном и гагаузском языках, проводятся мероприятия, раскрывающие значение культурного наследия. В гимназиях преподаются предметы, на которых учащиеся узнают о культуре и традициях румынского, молдавского, гагаузского, болгарского народов. О культуре ромов и о культуре других национальностей. В учебных заведениях открыты классы-музеи, в которых собраны экспонаты самими учащимися. Это помогает сохранить культуру народа, его традиции и обычаи. Культурное наследие способствует развитию интеллектуально-духовной, нравственной и творческой личности

В образовательных учреждениях на уроках художественного и технологического воспитания, музыкального воспитания, истории румын и всеобщей истории, истории и культуры гагаузского народа дошкольники, учащиеся и студенты познают красоту произведений искусства через живопись, музыку, скульптуру и другие произведения искусства молдавских и гагаузских художников и усваивают уроки на будущее.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно утверждать, что образование и культура взаимосвязаны и влияют на развитие личности.

Библиография:

1. Булгар С.С. История и культура гагаузов. / С.С. Булгар // Pontos, 2006 г.–С.5
2. Губогло М.Н. Языки этнической мобилизации. М., 1998.
3. Исмоилова Д.И. Методологические аспекты сохранения культурного наследия и его актуализации в современном социокультурном пространстве // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. 2016. № 2(67). С. 42-50.
4. Калита С. П. Курс лекций «Культурное наследие: сохранение и регенерация»
5. Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия ЮНЕСКО 1972г.
6. Кузнецова В.Н. Отражение этнической идентичности в творчестве гагаузских художников.
7. Курьянова Т.С. Культурное наследие: смысловое поле и практика // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2011. № 2. С. 12-18.
8. Медведева Н.В., Стоналова А.С. Понятие «культурное наследие» и основные теоретические подходы к его изучению // Материалы Афанасьевских чтений. 2016. № 3(16). С. 138-143.
9. Милосердова О.Ю. Взаимосвязь образования и культуры в современном обществе. 2017 г. №2(10). С. 42-44.
10. Разлогов К.Э. Информационная эпоха: Новые парадигмы культуры и образования / Монография. Екатеринбург. Издательство Уральского университета, 2019 г. С.9
11. Разлогов К.Э. Информационная эпоха: Новые парадигмы культуры и образования / Монография. Екатеринбург. Издательство Уральского университета, 2019 г. С.6



12. Шульгин П.М. Историко-культурное наследие как особый ресурс региона и фактор его социально-экономического развития // Мир России. 2004. №2. С. 129.

УДК 78.071.1(478-29)

МУЗЫКАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ ИЛЬИ ФИЛЕВА: ВКЛАД В РАЗВИТИЕ КОМПОЗИТОРСКОГО ИСКУССТВА ГАГАУЗИИ

Щёголев Владимир

преподаватель музыкально-теоретических дисциплин

Детской музыкальной школы им. А.Валькова

e-mail: vladimirsegolev31@gmail.com

orcid id: 0009-0009-7330-6661

Abstract. This article is dedicated to the Moldovan teacher and composer Ilya Ilyich Filev, one of the bright and significant representatives of the musical art of Gagauzia. His work had a profound influence on the development of national music, its professionalism and originality. His contribution to the art of composition can be considered not only as a personal achievement, but also as a significant stage in the formation and development of the musical culture of Gagauzia.

Key words: creativity, composer, music, ensemble, folklore, art, education, genre, musical form.

Музыкальная культура Гагаузии, как и вся культурная жизнь нашего уникального региона, прошла долгий путь, связанный с историческими и социальными изменениями, политическими и этническими перемещениями. Одним из ярких и значительных представителей музыкального искусства в Гагаузии является композитор Илья Филев, чье творчество оказало глубокое влияние на развитие современной гагаузской песни, её профессионализм и оригинальность. Его вклад в композиторское искусство можно рассматривать не только как личное достижение, но и как значимый этап в становлении и развитии музыкальной культуры Гагаузии [4].

Илья Ильич Филев родился 19 августа 1956 года в городе Комрат. Любовь к музыке зародилась в семье, где родители, не будучи профессиональными музыкантами увлекались музыкой. Большое влияние на будущего композитора оказал дедушка Филев Дмитрий Георгиевич, который обладая абсолютным слухом играл на аккордеоне, баяне, выступал на различных праздниках, а также был искусным настройщиком этих инструментов. Наблюдая за работой деда ему довелось познакомиться с известными музыкантами того времени, такими как Константин Манол, Степан Тодораш, Семён Орманжи. Не удивительно что первым инструментом Ильи стал баян, подаренный отцом, заметившим музыкальную одарённость сына [1, с.65-66].

1966 год ознаменовался открытием в Комрате Детской Музыкальной Школы (ДМШ). В числе первых, поступивших и окончивших школу, был Илья Филев по классу баяна. Обладая природным талантом, абсолютным слухом, подобно своему деду, он закономерно продолжил своё обучение в музыкальном училище имени Ш. Няги по классу баяна в 1972 году.

Кишинёв будучи культурным центром республики способствует всестороннему развитию Ильи Ильича не только как баяниста, но и раскрывает в нем не менее талантливого гитариста. Именно здесь он начинает активно увлекаться гитарой, открывает для себя новые музыкальные жанры, в их числе и рок-музыка Он знакомится с Ливиу Штирбу, Анатолием Нямцу, Анатолием Кирияк, с которыми проводит много времени. Приоритеты Ильи Ильича с учебы смещаются на исполнительскую деятельность в составе вокально-инструментального ансамбля (ВИА), что и определило дальнейший вектор его развития. Ансамбль имеет большой

успех, выступает с концертами на сцене Зеленого Театра Кишинева, в репертуар которого входят композиции популярнейших на то время групп Led Zeppelin, Deep Purple, а в последствии и авторские сочинения. Благодаря этому группа становится узнаваемой и получает признание широкой публики. Стоит отметить, что музыкальный путь участников ВИА не ограничился лишь исполнительской деятельностью группы. Все они в последствии стали известными композиторами и заняли своё почетное место в музыкальной культуре республики став ее достоянием. Именно этот период заложил основу для будущего становления Ильи Ильича как композитора [1, с.66-67].

По возвращению из рядов Советской армии (1976-1978 гг.) он продолжает обучение в стенах Молдавского Государственного института искусств им. Г. Музическу. Большое влияние на композиторский стиль и музыкальный вкус композитора оказала работа в гагаузском ансамбле песни и танца Düz-Ava (1986-1989 гг.). Здесь Илья Филев постигает особенности гагаузского музыкального колорита, характерные тактовые размеры, традиционные гармонические обороты, проникается фольклором. Синтез эстрадного направления и народного творчества отражается в оригинальных аранжировках известных народных песен Oglan, Gül gibi gözâl. Это стало отправной точкой в формировании Ильи Филева как композитора. Эстрадно-исполнительская деятельность остается в приоритете, что подтверждается созданием группы гагаузской поп-музыки Busak, которая имеет большой успех. За короткий промежуток времени группа становится популярной, участвует в республиканских и международных фестивалях и конкурсах, занимая призовые места [1, с.68].

Илья Ильич Филев начинает тесно сотрудничать с молодыми гагаузскими поэтами на слова которых он пишет песни.

Среди них:

- Тодур Занет - Konaklar gagauzlar, Баллада и Inan sevdam, Komrat Devlet Universitetinin gymnası, Gagauziyamıza, Yaşa benim halkım, Bendä var bir Vatan, Gagauz kadıncası, Gagauziya sän bir Ana, Düün türküsü, Dostlarıma ikram, Yeni yıl türküsü, Çadır panayırı, Гимн Комратской ДМШ.
- Константин Василиогло - Гимн конкурса Güneş çancaazı, Alma, Mamucum benim;
- Фёдор Мариногло - Гимн города Комрат, Ay da ne tarafım, Düşlerdä gellersin, Hepsanakız, Selâm, Sofra;
- Пётр Чеботарь - Var İnsan, Bän seni severim;
- Пётр Мойсе - Аранжировка песни Ne söyleyim bän, Var günnär;
- Валерий Кириогло - Песня-вальс Мой Комрат;

Особое место в списке сочинений занимают песни-гимны: Национальному празднику Hederlez, гимн Национальному празднику MartaciktanMărțioșra, гимн Комратской детской музыкальной школе, гимн городу Комрат, городу Вулканешты, гимны-песни, посвящённые сёлам Баурчи, Авдарма, Кирсово, Конгаз. Национальной гордостью и одной из любимых песен гагаузского народа, своеобразным неофициальным гимном, обладающим огромной объединяющей силой, стала песня Yasa, benimhalkım. Она звучит на многих как официальных, так и неофициальных мероприятиях в Гагаузии. Также стала популярной среди жителей Комрата и Гагаузии песня-вальс Мой Комрат на стихи поэта Валерия Кириогло. Современными хитами стали песни на стихи Тудора Занет Konaklêr gagauzlar, Kemencya, Dostluk türküsü, Dostlukmegisi, Cansangisi [2].

Его произведения открыли путь на сцену многим исполнителям. Среди них: Георгий Дудогло, Сергей Кирко, Мария Тараненко, Ирина Герасимова, Андрей Иванов, Людмила Тукан, Юлия Арнаут, Виталий Василиогло, Олеся Тукан и др.

Музыкальное наследие Ильи Филева — это не просто его произведения, но и глубокое воздействие на развитие музыкального искусства Гагаузии. Его творчество стало мостом между народной и эстрадной музыки, создав уникальную музыкальную традицию, которая

продолжает жить и развиваться. Его вклад в музыку и культуру региона невозможно переоценить: Илья Филев не только оставил важные произведения, но и посеял семена для дальнейшего процветания музыки Гагаузии в будущем.

Музыкальное наследие Ильи Филева выходит за рамки его отдельных произведений и композиции; оно представляет собой важный культурный и исторический вклад в развитие музыкального искусства Гагаузии. Его творчество служит не только отражением личного художественного пути, но и символом богатства музыкальной традиции нашего региона[3].

Илья Филев активно исследовал и интерпретировал традиции гагаузской народной музыки, что способствовало её возрождению и сохранению. Его работы подчеркивают характерные мелодии и ритмы, которые передаются из поколения в поколение, и одновременно придают им новое звучание, что вдохновляет молодых музыкантов на продолжение и развитие этих традиций.

Илья Ильич Филев используя элементы национальной музыки создал уникальный художественный язык, который отражает идентичность гагаузского народа. Его композиции стали символами культурной самобытности, что особенно важно в контексте глобализации, когда многие традиции могут быть забыты или утрачены [4].

Кроме создания музыки, Илья Филев проявлял активность в образовательной сфере, работая с молодежью и делаясь своими знаниями о музыкальном искусстве.

Илья Ильич активно участвовал в различных культурных мероприятиях, фестивалях и конкурсах, что способствовало популяризации гагаузской музыки на более широком уровне. Его произведения привлекали внимание не только местной аудитории, но и международных слушателей, что содействовало укреплению культурных связей.

Неиссякаемый творческий потенциал и плодотворная деятельность гагаузского композитора Ильи Ильича Филева были оценены по достоинству:

- 2012 год – присвоено почетное звание «Заслуженный работник культуры Гагаузии»;
- 2015 год – награжден орденом «Mihail Țakir» высшая награда АТО Гагаузия;
- 2015 год – присвоено звание «Почетный гражданин мун. Комрат»;
- 2016 год - присвоено почетное звание «Maestru în Artă RM».

Работы Ильи Ильича Филева будут вдохновлять современных композиторов и исполнителей, способствуя синтезу гагаузских традиций с современными музыкальными стилями и тенденциями, интегрируя их в мировую музыкальную культуру.

Таким образом, музыкальное наследие Ильи Филева - это не просто совокупность его произведений, но и значимый фактор, содействующий развитию и популяризации музыкального искусства Гагаузии. Его вклад в сохранение и развитие музыкальных традиций, образование молодежи и интеграцию народной музыки в современный контекст подтверждает его роль как ключевой фигуры в музыкальной культуре региона.

Библиография:

1. Коренева Л.А., Коватарь Ю.В., Люленов И.В. – Гагаузская музыкальная литература. Комрат, 2023 г. ISBN 978-9975-83-267-0.
2. Щеголева Т.И. «Гимн Комратского университета в контексте интеграции культур и языков в мультикультурном обществе» - из материалов IV Международной научно-практической конференции «Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования» в Комратском государственном университете. УДК 378.4(478-29). 013.42:784.71
3. <https://surl.li/kzxxtor>
4. <https://surl.li/jszds1> Д.Ф.Гагауз. Проблемы профессионального искусства и искусствоведения в Гагаузии

УДК 94(478-22) «1946/...»

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ГАГАУЗСКИХ СЕЛАХ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД**Мария Кеся**

Музеограф Национального гагаузского
историко-этнографического музея
им. Д. Кара Чобана
в с. Бешалма.
orcid id: 0000-003-4379-4800

Abstract. War is an evil that brings misfortune and destruction, and the country begins to recover from it by restoring infrastructure, cultural institutions, etc. This article describes the stages and ways of restoration and development of cultural and educational work in Gagauz villages in the post-war period.

Key words: culture, Gagauz people, education, traditions, cultural institutions.

Развитие культурно-просветительской работы в гагаузских селах прошло несколько ключевых этапов, связанных с историческими трансформациями региона. Образовательные реформы, распространение грамотности и создание культурных учреждений способствовали формированию уникальной национальной идентичности. Вопросы развития культуры и просвещения в гагаузском обществе освещались в трудах ведущих исследователей, таких как М. В. Маруневич, С. С. Булгар и И. Ф. Грек.

М. В. Маруневич в своей монографии «Социалистические преобразования в быту и культуре гагаузского населения МССР» утверждает, что уровень образования является ключевым индикатором культурного развития. Данный тезис подтверждается статистическими данными, свидетельствующими о росте количества учебных заведений в регионе.

Исследования И. Ф. Грека («Буджак: история земли и населения») дополняют этот анализ, рассматривая межэтнические различия в культурном развитии региона. Грек подчеркивает, что культурные особенности народов Буджака формировались под влиянием религиозных традиций и социальных условий.

С установлением советской власти жизнь гагаузского народа изменилась коренным образом. В конце 1940-х, начале 50-х годов XX века началась массовая ликвидация безграмотности. Повсеместно стали открываться клубы, дома культуры, библиотеки. На смену традиционным сельским народным гуляниям (хору) – пришли танцы. Молодежь стала заниматься спортом. О том, как повсеместно стала вестись культурно-просветительская работа в гагаузских селах, я попыталась рассмотреть в трудах ученых: ученого-этнографа М. В. Маруневич, доктора истории И. Ф. Грек, историка С. С. Булгара, М. Н. Губогло и др.

Традиционная культура народов, населявших Буджак, была неразрывно связана с их религиозными убеждениями. На протяжении веков в обществе формировались устойчивые морально-нравственные ценности, определявшие нормы поведения и уклад жизни. Духовное развитие строилось на прочной основе семейных, родовых и общественных традиций. Гагаузы, как и другие народы региона, придерживались строгих морально-этических норм, а общественное мнение играло решающую роль в жизни каждого его члена.

Духовное развитие народа основывалось на традициях семьи, рода, общества. У гагаузов, как и у других народов, всегда был свод правил - морально-этических норм, которые соблюдались очень строго. Общественное мнение играло огромное значение в жизни каждого члена этого общества. Одним из важнейших индикаторов культурного прогресса являлся уровень образования и духовного воспитания. В послевоенные годы система народного

образования испытывала острый дефицит кадров. С 1946 года началась организация краткосрочных курсов подготовки учителей начальных классов, выпускников которых направляли в сельские школы, наиболее нуждавшиеся в педагогических кадрах. Меры по ликвидации неграмотности и повышению образовательного уровня дали положительные результаты. В конце 1960-х годов в республике активно развернулось строительство типовых школ, что способствовало дальнейшему развитию системы образования.

Рост культурного уровня населения привел к становлению гагаузской творческой интеллигенции. Представители литературы, изобразительного искусства и науки вносили значительный вклад в развитие национальной и советской культуры. Их деятельность была тесно связана с жизнью народа, отражая его самобытность и ценности. Важной вехой стало принятие в 1957 году «Указа об официальной письменности», после чего обучение в начальных классах гагаузских школ стало вестись на родном языке. Это способствовало появлению литературных произведений местных авторов, а в 1959 году был опубликован первый сборник произведений на гагаузском языке — «Буджактан сесләр» («Буджакские голоса»).

Особый вклад в культурное просвещение внесли библиотеки, ставшие центрами распространения литературы на гагаузском языке. К 1945 году книжный фонд Комратской районной библиотеки насчитывал 3123 экземпляра, а к 1972 году общее количество книг в библиотеках региона превысило 900 тысяч.

С 1960-х годов началось активное развитие гагаузской литературы: публиковались произведения Н. Г. Танасоглу, Н. Арабаджи, Н. Бабоглу, Д. Н. Кара Чобана, М. В. Кеся, Д. Н. Танасоглу, С. С. Куроглу, Г. А. Гайдаржи и других авторов.

Значительный вклад в культурное наследие внесли гагаузские художники — члены Союза художников СССР Д. Савастин, И. Каварналы, П. Влах, чьи работы, посвященные жизни и быту крестьян, экспонировались на престижных всесоюзных и международных выставках. Динамичное развитие получило и музыкальное искусство. Национальный репертуар пополнился произведениями гагаузских композиторов Д. Танасоглу, М. Колса, а также обработками народных песен, созданными Н. Киосе и музыковедом П. Стояновым. В последующие десятилетия культурная политика республики способствовала развитию творческих коллективов, среди которых выделялись ансамбли «Дюз ава», «Кадынжа» и «Лале». В это же время гагаузские ученые активно участвовали в развитии материально-технической базы страны и проводили исследования в различных научных областях. Для укрепления образовательной системы разрабатывались учебные планы, создавались учебники, словари, методические пособия, велась подготовка педагогических кадров. Из-за кадрового дефицита привлекались работники местных административных органов. В короткие сроки была восстановлена сеть культурных учреждений довоенного периода, а также открыто множество новых клубов, библиотек и киноустановок.

Развитие культурной инфраструктуры финансировалось как за счет государственных средств, так и за счет колхозов и совхозов. Важнейшими очагами культурной жизни на селе являлись клубы и Дома культуры, многие из которых функционировали как избы-читальни. В 1946 году в Комратском районе работали 6 сельских клубов, районный Дом культуры и 2 избы-читальни, где проводились мероприятия, читались лекции.

Впервые послевоенные годы при них создавались агитационные кружки и бригады. Значительное внимание уделялось кружковой деятельности: организовывались литературные, спортивные, музыкальные, театральные объединения, в том числе функционировали танцевальные, хоровые, военно-физкультурные кружки, кружки художественной самодеятельности, агитбригады, создавались агроуголки, агрокружки.

Самодеятельные коллективы активно участвовали в культурной жизни, выступая на местных, районных и республиканских конкурсах. В 1952 году в Комратском районе состоялся крупный песенный конкурс, в котором приняли участие 10 коллективов,

исполнявших гагаузские, болгарские, русские и молдавские песни. Победители представляли республику на всесоюзных фестивалях.

В 1957 году самодеятельный ансамбль песни и танца с успехом выступил на Всемирном фестивале молодежи и студентов в Москве.

В 50-е гг. к жителям гагаузских сел пришло радио, Существенно возросла роль радиовещания в духовной жизни села. В центре населённых пунктов из рупоров звучали песни, стихи, в новостных программах колхозников информировали о ходе работ на сельскохозяйственных предприятиях.

В 1960-е годы в гагаузских селах появились вокально-инструментальные ансамбли (ВИА), что способствовало дальнейшему развитию национальной музыкальной культуры.

Культурно-просветительские учреждения активно формировали у сельского населения научное мировоззрение и способствовали воспитанию гражданских и патриотических качеств. Проводились массовые мероприятия, встречи с ветеранами войны, тематические вечера, организовывались походы по историческим местам, создавались клубы интернациональной дружбы. Дома культуры предоставляли помещения для регистрации новорожденных, заключения браков, проводов в армию.

Особое значение в культурном воспитании народа играло кино. В 1950-е годы основную часть составляли кинопередвижки, но к 1965 году подавляющее большинство установок стало стационарными, в Домах культуры демонстрировались документальные и художественные фильмы советского производства. Основателем гагаузского национального кинопроизводства стал Дмитрий Кара Чобан, короткометражные фильмы которого демонстрировались в Домах культуры по несколько сеансов в выходные дни. Часто перед киносеансом организовывались встречи с творческими людьми, а после демонстрации фильма иногда проводились различные диспуты. Распространение печатной продукции – газет и журналов – способствовало повышению уровня образованности сельских жителей. Важную культурно-просветительскую миссию выполняли музеи: историко-этнографический музей в Бешалме, позже и историко-краеведческие музеи в Комрате, Вулканештах и Чадыр-Лунге вносили значительный вклад в развитие гражданского самосознания.

В 1970-е годы наблюдался новый подъем в культурно-просветительской сфере. При Домах культуры создавались изостудии, кино- и фотостудии, кружки народных ремесел, оркестры народных инструментов. Театральные коллективы получали статус народных театров, а хоровые и танцевальные ансамбли становились важной частью национального культурного наследия.

С развитием научно-технического прогресса, жизнь сельского населения перешла на новый уровень развития, воспитания, образования. Но базой для кардинальных перемен в современном обществе стала программа развития общества, проводимая с периода послевоенного положения как гагаузского народа, так и народов стран советского общества.

На современном этапе наблюдается возрождение интереса к национальной культуре, что выражается в увеличении количества образовательных программ по изучению гагаузского языка и истории. Важную роль играют этнокультурные фестивали, способствующие популяризации национального наследия.

Библиография:

1. Булгар С. С. «История и культура гагаузского народа», Кишинэу, 2006 г.
2. Булгар С. «История города Комрат».
3. Грек И. Ф. «Буджак» История земли и населения (VII в. до н. э. – XXIV в.), Кишинев, 2016 г.
4. Журнал «Дружба Народов», №8, 1976 год.



www.kdu.md
e-mail: kdu_91@kdu.md
+(373) 298-24-345

