

ASES 10. ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ



ISBN: 978-625-92555-3-8

EDITOR:ENGİN ÖZDEMİR

ASES X. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES

**September 19-21, 2025,
ANKARA, TURKIYE**

**EDITOR
ENGİN ÖZDEMİR**

COPYRIGHT © 2025

BY ASES CONGRESS ORGANIZATION

PUBLISHING COMPANY LIMITED

**ALL RIGHTS RESERVED. NO PART OF THIS PUBLICATION MAY BE REPRODUCED,
DISTRIBUTED OR TRANSMITTED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS, INCLUDING
PHOTOCOPYING, RECORDING OR OTHER ELECTRONIC OR MECHANICAL METHODS,
WITHOUT THE PRIOR WRITTEN PERMISSION OF THE PUBLISHER, EXCEPT IN THE
CASE OF BRIEF QUOTATIONS EMBODIED IN CRITICAL REVIEWS AND CERTAIN OTHER
NONCOMMERCIAL USES PERMITTED BY COPYRIGHT LAW. ASES CONGRESS
ORGANIZATION PUBLISHING® IT IS RESPONSIBILITY OF THE AUTHOR TO ABIDE BY
THE PUBLISHING ETHICS RULES.**

ASES PUBLICATIONS – 2025©

LICENCE KEY: 2022/ 63715

10.10.2025

ISBN: 978-625-92555-3-8

CONGRESS ID

CONFERENCE TITLE

**ASES X. INTERNATIONAL CONGRESS
OF EDUCATIONAL SCIENCES**

DATE AND PLACE

SEPTEMBER 19-21, 2025

ANKARA, TURKIYE

ORGANIZATION

ASES (ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES),

LANGUAGES

Turkish, English, Arabic, Russian

Chairman Of The Organizing Committee

Prof. Dr. Oktay Bektas

Erciyes University(Turkiye)

Organizing Committee

Doç. Dr. Lokman ZOR

Nigde Omer Halisdemir University(Turkiye)

Prof. Dr. Hava Kurt Selcuk

Erciyes University(Turkiye)

Prof. Dr. Mustafa Talas

Nigde Omer Halisdemir University(Turkiye)

Prof. Dr. Selahattin Avsaroglu

Necmettin Erbakan University(Turkiye)

Assoc. Prof. Burcu Gezer Sen

Firat University(Turkiye)

Assoc. Prof. Elif Selcan Oztay

Van Yuzuncu Yil University(Turkiye)

Assoc. Prof. Lokman Zor

Nigde Omer Halisdemir University(Turkiye)

Assoc. Prof. Oktay Kizkapan

Nevşehir Hacı Bektas Veli

University(Turkiye) **Assoc. Prof. Veli Batdı**

Gaziantep University(Turkiye)

Assist. Prof. Emrullah Banaz

Bayburt University(Turkiye)

Assoc. Prof. Merve Ünal

Inonu University(Turkiye)

Assoc. Prof. Munise Duran

Inonu University(Turkiye)

Dr. Marius Lolea

University Of Oradea (Romania)

Dr. Muhammad Faisal

Sindh Madressatul Islam Universty

(Pakistan) **Dr. K.R. Padma**

Sripadmavatimahilavisvavidyalayam (Women's) University (India)

Dr. Rozina Khattak

Shaheed Benazir Bhutto Women University (Pakistan)

Dr. Varvara Getmantseva

The Kosygin State University Of Russia (Rusya)

Dr. Hani Amir Aouissi

Crstra (Algeria)

Rodolfo Reda

Sapienza University Of Roma (Italya)

Coordinator

Ezgi Atabey

Science Board

Prof. Dr. Aigerim Kosherbayeva

Abai Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan)

Prof. Dr. Alı Selcuk

Erciyes University(Turkiye)

Prof. Dr. Alı Yakıcı

Gazi University(Turkiye)

Prof. Dr. Bekır Cınar

Nıgde Omer Halisdemir University(Turkiye)

Prof. Dr. Dundar Yener

Bolu Abant İzzet Baysal University(Turkiye)

Prof. Dr. Ergun Ozturk

Erciyes University(Turkiye)

Prof. Dr. Elvan Yalçınkaya

Erciyes University(Turkiye)

Prof. Dr. Fulya Oner Armagan

Erciyes University (Turkiye)

Prof. Dr. Hakan Akdag

Mersin University(Turkiye)

Prof. Dr. Halil Tokcan

Gazi University(Turkiye)

Prof. Dr. Halis Adnan Arslantas

Eskisehir Osmangazi University(Turkiye)

Prof. Dr. Hasan Aydemir

Inonu University(Turkiye)

Prof. Dr. Kasım Karaman

Erciyes University(Turkiye)

Prof. Dr. Kaya Yıldız

Bolu Abant İzzet Baysal University(Turkiye)

Prof. Dr. Necati Demir

Gazi University(Turkiye)

Prof. Dr. Nurettin Konar

Bandırma Onyedil Eylül University(Türkiye)

Prof. Dr. Paresh Shah

Rai University (India)

Prof. Dr. Remzi Kılıc

Erciyes University(Türkiye)

Prof. Dr. Sabeeha Hamza Dehham

University Of Babylon (Irak)

Prof. Dr. Sakine Serap Avgın

Kahramanmaraş Sutcu İmam University(Türkiye)

Prof. Dr. Sercan Demırgunes

Nıgde Omer Halisdemir University(Türkiye)

Prof. Dr. Sibel Kahraman

Inonu University(Türkiye)

Prof. Dr. Sahin Oruc

Yıldız Teknik University(Türkiye)

Prof. Dr. Uğur Büyük

Erciyes University(Türkiye)

Prof. Dr. Yucel Oksuz

Ondokuz Mayıs University(Türkiye)

Assoc. Prof. Ahmet Kurtoglu

Bandırma Onyedil Eylül University(Türkiye)

Assoc. Prof. Aslı Saylan Kırmızıgül

Erciyes University(Türkiye)

Assoc. Prof. Bahadır Koksalan

Inonu University(Türkiye)

Assoc. Prof. Bayram Polat

Nıgde Omer Halisdemir University(Türkiye)

Assoc. Prof. Cristina A. Huertas-Abril

University Of Córdoba (Spain)

Assoc. Prof. İsmail San

Inonu University(Turkiye)

Assoc. Prof. Mehmet Ozcan

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University(Turkiye)

Assoc. Prof. Mustafa Tüysüz

Van Yüzüncü Yıl University(Turkiye)

Assoc. Prof. Naseem Akhter

Shaheed Benazir Bhutto Women University (Pakistan)

Assoc. Prof. Orçun Bozkurt

Mustafa Kemal University(Turkiye)

Assoc. Prof. Özden Taşğın

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University(Turkiye)

Assoc. Prof. Selman Ablak

Cumhuriyet University(Turkiye)

Assoc. Prof. Semirhan Gökçe

Niğde Omer Halisdemir University(Turkiye)

Assoc. Prof. Sevilay Kahramanoğlu Yıldız

Bolu Abant İzzet Baysal University(Turkiye)

Assoc. Prof. Songül Karabatak

Fırat University(Turkiye)

Assist Prof. Cansel Kadioğlu Akbulut

Tokat Gaziosmanpaşa University(Turkiye)

Assist Prof. Cebrail Turna

Niğde Omer Halisdemir University(Turkiye)

Assist Prof. Doss Parimala

University Of Delhi (India)

Assoc. Prof. Emin Tamer Yenen

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University(Turkiye)

Assist Prof. Francisco Javier Palacios-Hidalgo

University Of Córdoba (Spain)

Assist Prof. Gamze Akkaya

İnönü University(Turkiye)

Assist. Prof. Gülşah Gürkan

Turgut Özal University(Turkiye)

Assist Prof. Hidayet Dikici

Nigde Omer Halisdemir University(Turkiye)

Assist. Prof. Lütfullah Çelikten

İstanbul 29 Mayıs University(Turkiye)

Assist Prof. Meenakshi Ingole

University Of Delhi (India)

Assist. Prof. Mehmet Tunaz

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University(Turkiye)

Assist. Prof. Mehtap Karacil

Bayburt University(Turkiye)

Assist. Prof. Meltem Yurtçu

İnönü University(Turkiye)

Assist. Prof. Murat Temur

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University(Turkiye)

Assist. Prof. Oktay Kızkapan

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University(Turkiye)

Assist Prof. Pelin Ertekin

İnönü University(Turkiye)

Assist Prof. Remzi Kılıç

Aksaray University(Turkiye)

Assist. Prof. Zeynep Reva

Özyeğin University(Turkiye)

Dr. Ahmet Demirel

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University(Turkiye)

Dr. Ahmet Galip Yücel

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University(Turkiye)

Dr. David Bolaji

University Of Harcourt (Nijerya)

Dr. Hanı Amır Aouissi

Crstra-Biskra (Algeria)

Dr. Erkan Karaman

Nigde Omer Halisdemir University(Turkiye)

Dr. Michael Kodzo Mensah

University Of Ghana (Gana)

Dr. Monica Mastrantonio

University Of York (Abd)

Dr. Ramazan Ertürk

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Seyide Eroğlu

Kayseri (Turkiye)



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İletişim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-50040728-900-684405
Konu : Düzenleme Kuruluna Akademisyen
Temsilciliği Seçimi (Doç. Dr. Lokman
ZOR)

24/07/2025

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 11/07/2025 tarihli ve E-42605913-900-678929 sayılı yazınız.

Bölümünüz öğretim üyesi Doç. Dr. Lokman ZOR'un, Yükseköğretim Genel Kurulunun 15.06.2023 tarihli ve 10 sayılı oturumunda alınan 2023.10.183 sayılı kararında yer alan **"Doçentlik başvuru şartlarında, adayın yer aldığı bilimsel toplantının düzenleme komitesinde resmi olarak görevlendirilmiş üniversite akademisyen temsilcisi bulunması zorunludur."** hükmü gereğince, ARCENG (Academic Events - Conference – Congress) tarafından düzenlenecek kongrelerde akademisyen temsilcisi olarak görevlendirilmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ziya AVŞAR
Dekan V.

Dağıtım:
Gazetecilik Bölüm Başkanlığına
Sayın Doç. Dr. Lokman ZOR

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSE8SCJ8ZJ

Adres: Merkez Yerleşke Bor Yolu 51240 Niğde
Telefon: 0 388 225 45 23 Faks: 0 388 225 45 23
e-Posta: iletisimfakultesi@ohu.edu.tr Web: http://www.ohu.edu.tr/iletisimfakultesi
Kep Adresi: nohu@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hatice EKİZ
Unvanı: Sağlık Teknikeri

CONFERENCE STATISTICS

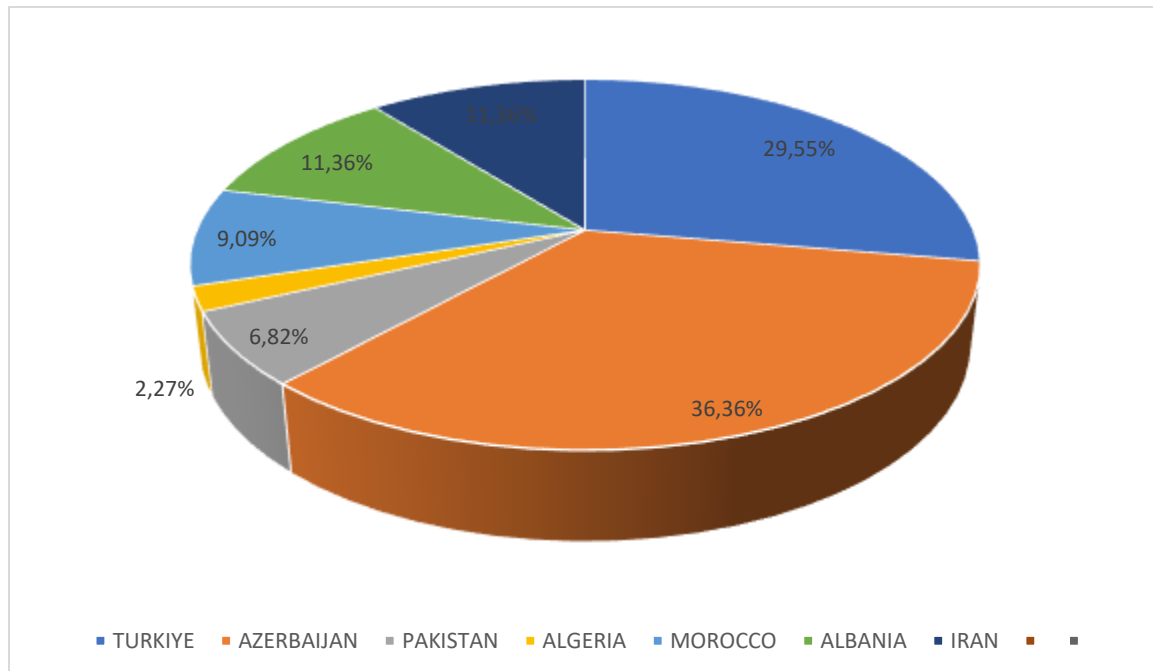
Distribution of the papers presented orally at the conference by countries

Country	Number of Papers	Percentage (%)
TURKIYE	13	29,55%
AZERBAIJAN	16	36,36%
PAKISTAN	3	6,82%
ALGERIA	1	2,27%
MOROCCO	4	9,09%
ALBANIA	5	11,36%
IRAN	2	11,36%
TOTAL	44	100%

ASES X. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 19-21, 2025, ANKARA, TURKIYE

CONFERENCE STATISTICS



X. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES

SEPTEMBER 19-21, 2025,
ANKARA, TURKIYE

CONFERENCE PROGRAM

ASES
ACADEMY OF SCIENTIFIC AND



ID: 269 738 60 33

PASSWORD: aseskongre

19.09.2025

FRIDAY / 10:00-12:30

SESSION: 1 HALL: 1 / MODERATOR**Dr. Öğr. Üyesi Fatma Canan DURGUNGÖZ**

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Yeliz ALÇI Gülşah TURA	Kocaeli Üniversitesi	ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN REHBER ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ
Şilan Nazlı YAŞAR	MEB	DİKKAT VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ: 2019-2025 ARASI BULGULARIN SİSTEMATİK BİR İNCELEMESİ
DR. Ahmet UYAR ÖĞR. GÖR. DR. Burcu KARAFİL	Mustafa Kemal Atatürk Üniversitesi Yalova Üniversitesi	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖZDÜZENLEME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Selime AŞAR Dr. Rüveyda H. ÇEBİ		YABANCI DİL EĞİTİMİNDE 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖNEMİ
Dr. Fatma Canan DURGUNGÖZ	Mersin Üniversitesi	PEDAGOJİK BİR İŞ ARKADAŞI OLARAK ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ
Şeymanur YAKAR KIYMACI Dr. Beril YILMAZ SENEM	Bülent Ecevit Üniversitesi	ASTRONOMİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR İHTİYAÇ ANALİZİ



19.09.2025

FRIDAY / 10:00-12:30

SESSION: 1 HALL: 2 / MODERATOR

Prof. Dr. Elman Guliyev

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Lala MUSAYEVA	Azerbaijan State Pedagogical University	"STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHING THE AZERBAIJANI LANGUAGE
Aygun Ahmadova Shukur kızı	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	ÇOCUKLARIN DÜNYA GÖRÜŞÜNÜN OLUŞTURULMASINDA PIONEER DERGİSİNİN ROLÜ (SOVYET DÖNEMİ)
ŞAHİSMAYIL İSMAYILOV	Azərbaycan Dillər Universiteti	Azərbaycan və Türkiyə xalqları arasında əlaqələrin tarixi köklərinə ümumi baxış
Prof. Dr. Elman Guliyev	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	ƏBDÜLLƏTİF BƏNDƏROĞLUNUN HƏYAT VƏ YARADICILIĞI
BABAYEV YAQUB MƏHƏRRƏM OĞLU	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	"XVII-XVIII ƏSRLƏR AZƏRBAYCAN ƏDƏBİYYATINDA ƏNƏNƏÇİLİK VƏ NOVATORLUQ"
Abbasbeyli Valide	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	Multikültürel Toplum ve Dilin Rolü
Arzu Kərimova	Azərbaycan Devlet Pedagoji Universiteti	TƏHSİLDƏ İNNOVATİV TEXNOLOGİYALARIN TƏTBİQİ VƏ PEDAQOJİ YANAŞMALAR

19.09.2025

FRIDAY / 10:00-12:30

SESSION: 1 HALL: 3 / MODERATOR

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALKAL

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Ahmet ALKAL	Bingöl Üniversitesi	ERGENLERDE SİBER MAĞDURİYET ile DEPRESYON ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ
Dr. Mustafa KÖROĞLU	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ VE ÖĞRENME KANITLARI: ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN UYGULAMA GÜÇLÜKLERİ
Rümeysa KÖSE Doç.Dr. Zehra TAŞPINAR ŞENER	Yıldız Teknik Üniversitesi	MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİ: MESLEK LİSESİ 9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ
FİGEN KASAP PROF DR. İLBİLGE DÖKME	GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	"ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN STEM KARİYER İLGİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: BİLSEMDE KAYITLILIK DURUMUNA GÖRE BİR ANALİZ"
Doç. Dr. Güler ÇETİN Prof. Dr. Altay EREN	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL- DUYGUSAL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye YÖNELİK DAVRANIŞ NİYETLERİNİN İHMAL EDİLEN PROGRAM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: SORUMLU KİŞİLİK ÖZELLİĞİ VE MESLEKİ PLANLARIN ROLLERİ
Gamze EMİR Doç. Dr. Gülşah TURA	Kocaeli Üniversitesi	"KENDİNİ ""İNCEL"" OLARAK TANIMLAYAN BİREYLERİN X (TWITTER) PAYLAŞIMLARINA YÖNELİK BİR SÖYLEM ANALİZİ "

ASES X. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES
September 19-21, 2025, ANKARA, TURKIYE
CONFERENCE PROGRAM

19.09.2025
FRIDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL:4 / MODERATOR
Kamalə Əzizli

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Kamalə Əzizli	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Cəmiyyətdəki sosial amillərin dilin formalaşmasına təsiri
Natevan Paşayeva	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	ZOR ÇOCUKLARIN PEDAGOJİK GELİŞİMİ VE EĞİTİM SÜRECİ
Ulduz Fərhad Qəhrəmanova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	Mirzə Ələkbər Sabir və Məhəmməd Hadi üslubu arasında bağlılıq
Peri Pashayeva	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	MÜASİR MƏKTƏBDƏ VALİDEYN-MÜƏLLİM ƏMƏKDAŞLIĞININ PEDAQOJİ ƏSASLARI
Arshagul AKKAIROVA	Abai School	A RETURN TO THE FOUNDATIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING
Elenora KONRATBAYEVA	School-Lyceum	STRATEGIES AND TECHNIQUES ON THE DEVELOPING FUNCTIONAL SPEAKING SKILLS IN ENGLISH
Hasanova Amalia Murad	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	THE PLACE AND SIGNIFICANCE OF LABORATORY CLASSES IN TEACHING BIOLOGICAL CONCEPTS AND TERMS

ASES
ACADEMY OF SCIENTIFIC AND
EDUCATIONAL STUDIES

ASES X. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES**September 19-21, 2025, ANKARA, TURKIYE****CONFERENCE PROGRAM****19.09.2025****FRIDAY / 10:00-12:30****SESSION: 1 HALL:5 / MODERATOR****Dr. Akın KARAKUYU**

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Ayşenur ÇELİK ŞAHİN Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN	19 Mayıs Üniversitesi Gazi Üniversitesi	ÇOK BİLEŞENLİ ETKİLEŞİMLİ PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA PROGRAMI'NIN GELİŞTİRİLMESİ
Dr. Akın KARAKUYU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	‘SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ BECERİLER VE DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ’
Dr. Akın KARAKUYU	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	‘ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİKLERİ
Dr. Feride Deniz ÖZDAMAR	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	GRUP PİYANO EĞİTİMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ
Dr. Yahya ŞAHİN	Fırat Üniversitesi	KİTAPLARLA İYİLEŞMEK: BİBLİYOTERAPİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMADAKİ ROLÜ

ASES X. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES
September 19-21, 2025, ANKARA, TURKIYE
CONFERENCE PROGRAM

19.09.2025
FRIDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL:6 / MODERATOR
Erkinova Nigora

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Khoshqadam Ibrahimova	Azerbaijan State Pedagogical University	POSSIBILITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS IN BIOLOGY CLASSES
Erkinova Nigora	Oriental Universiteti	"THE LINGUOPOETICS OF PHONETIC UNITS IN THE UZBEK LANGUAGE
Moufida Boumous	Souk Ahras University	Optimizing Asynchronous Teaching: Strategies for Enhancing Student Engagement and Success
İrina-Ana DROBOT	Technical University	"SIGMUND FREUD'S CONVERSION HYSTERIA AND METAPHORICAL UNDERSTANDING OF EMOTIONS"
Moses Adeolu AGOI Samuel Olayiwola AJAGA Solomon Abraham UKPANA	Lagos State University	COLLABORATIVE ROBOTS (COBOTS) FOR PRECISION PRUNING AND CROP MANAGEMENT IN GLASS HOUSES
Günay Etibar qızı Şükürova	Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti	İBTİDAİ SINİFLƏRDƏ DİFFERENSİAL TƏLİMİN TƏŞKİLİ

ASES X. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL SCIENCES
September 19-21, 2025, ANKARA, TURKIYE
CONFERENCE PROGRAM

19.09.2025
FRIDAY / 10:00-12:30
SESSION: 1 HALL:7 / MODERATOR
Rano KUNGIRBAEVA

AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Есимбекова Д.Б. 1	Жансүгіров атындағы Жетісу университет	"ҚҰҚЫҚТЫҚ ГИБРИДТІ ТЕРМИНДЕРДІ ХАКАТОН ФОРМАТЫНДА МЕҢГЕРТУ MASTERING LEGAL HYBRID TERMS IN A HACKATHON FORMAT"
Жумашева Ж.Б.	Оқушылар сарайының директоры	Қосымша білімнің орта білім беру сапасына әсері
Касимбекова Маржан Амировна Чаргынова Гулзада Оразбаевна	Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің	"Орталық Азияға исламның келуі мен таралу мәселесі
Өтебаева Г.К. Онласын У.К.	Абай атындағы Қаз ҰПУ	"Этнолингвистикалық бірліктер ретінде мақал-мәтелдердің студенттердің тілдік қорын дамытудағы орны"
Тумабаева М.Б.	Оқушылар сарайының директоры	"АБАЙДЫҢ ПОЭЗИЯЛЫҚ ТУЫНДЫЛАРЫНДАҒЫ ІЗГІЛІК ИДЕЯЛАРЫ ЖӘНЕ ОНЫ БІЛІМГЕРЛЕРГЕ НАСИХАТТАУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ"
Б.А. Муратова	Қазақстан-Британ техникалық университеті	Қосымша білім беру – білім беру кеңістігінің маңызды бөлігі
Rano KUNGIRBAEVA	Zhetisay University	"ШЕТ ТІЛІ САБАҒЫНДА МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕР АРҚЫЛЫ ГРАММАТИКАЛЫҚ ТАҚЫРЫПТЫ ТҮСІНДІРУ"
аға оқытушы Ж.К. Тойшубекова	Қазақстан-Британ техникалық университеті	ЖЕТІСУ ҰЙҒЫРЛАРЫНЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ БІРЕГЕЙЛІГІ

ASES
ACADEMY OF SCIENTIFIC AND
EDUCATIONAL STUDIES

CONTENTS

AUTHOR(s)	TITLE	PAGE NO
Şilan Nazlı YAŞAR	DİKKAT VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ: 2019–2025 ARASI BULGULARIN SİSTEMATİK BİR İNCELEMESİ	1
DR. Ahmet UYAR ÖĞR. GÖR. DR. Burcu KARAFİL	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖZDÜZENLEME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	6
Selime AŞAR Dr. Rüveyda H. ÇEBİ	YABANCI DİL EĞİTİMİNDE 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖNEMİ	17
Lala MUSAYEVA	"STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHING THE AZERBAIJANI LANGUAGE	19
Aygun Ahmadova Shukur kızı	ÇOCUKLARIN DÜNYA GÖRÜŞÜNÜN OLUŞTURULMASINDA PIONEER DERGİSİNİN ROLÜ (SOVYET DÖNEMİ)	24
Prof. Dr. Elman Guliyev	ƏBDÜLLƏTİF BƏNDƏROĞLUNUN HƏYAT VƏ YARADICILIĞI	26
BABAYEV YAQUB MƏHƏRRƏM OĞLU	"XVII-XVIII ƏSRLƏR AZƏRBAYCAN ƏDƏBİYYATINDA ƏNƏNƏÇİLİK VƏ NOVATORLUQ"	33
Abbasbeyli Valide	Multikültürel Toplum ve Dilin Rolü	37
Arzu Kərimova	TƏHSİLDƏ İNNOVATİV TEXNOLOGİYALARIN TƏTBİQİ VƏ PEDAQOJİ YANAŞMALAR	41
Dr. Ahmet ALKAL	ERGENLERDE SİBER MAĞDURİYET ile DEPRESYON ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ	45
FİGEN KASAP PROF DR. İLBİLGE DÖKME	"ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN STEM KARIYER İLGİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: BİLSEMDE KAYITLILIK DURUMUNA GÖRE BİR ANALİZ"	55
Kamalə Əzizli	Cəmiyyətdəki sosial amillərin dilin formalaşmasına təsiri	57
Natevan Paşayeva	ZOR ÇOCUKLARIN PEDAGOJİK GƏLİŞİMİ VE EĞİTİM SÜRECİ	58
Ulduz Fərhad Qəhrəmanova	Mirzə Ələkbər Sabir və Məhəmməd Hadi üslubu arasında bağlılıq	63
Peri Pashayeva	MÜASİR MƏKTƏBDƏ VALİDEYN-MÜƏLLİM ƏMƏKDAŞLIĞININ PEDAQOJİ ƏSASLARI	68
Arshagul AKKAIROVA	A RETURN TO THE FOUNDATIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING	72

Elenora KONRATBAYEVA	STRATEGIES AND TECHNIQUES ON THE DEVELOPING FUNCTIONAL SPEAKING SKILLS IN ENGLISH	75
Hasanova Amalia Murad	THE PLACE AND SIGNIFICANCE OF LABORATORY CLASSES IN TEACHING BIOLOGICAL CONCEPTS AND TERMS	79
Dr. Ayşenur ÇELİK ŞAHİN Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN	ÇOK BİLEŞENLİ ETKİLEŞİMLİ PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA PROGRAMI'NIN GELİŞTİRİLMESİ	83
Dr. Akın KARAKUYU	‘SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ BECERİLER VE DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ’	85
Dr. Akın KARAKUYU	‘ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİKLERİ	91
Dr. Feride Deniz ÖZDAMAR	GRUP PİYANO EĞİTİMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ	99
Dr. Yahya ŞAHİN	KİTAPLARLA İYİLEŞMEK: BİBLİYOTERAPİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMADAKİ ROLÜ	107
Khoshqadam Ibrahimova	POSSIBILITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS IN BIOLOGY CLASSES	109
Erkinova Nigora	“THE LINGUOPOETICS OF PHONETIC UNITS IN THE UZBEK LANGUAGE	117
Moufida Boumous	Optimizing Asynchronous Teaching: Strategies for Enhancing Student Engagement and Success	120
İrina-Ana DROBOT	“SIGMUND FREUD'S CONVERSION HYSTERIA AND METAPHORICAL UNDERSTANDING OF EMOTIONS”	121
Moses Adeolu AGOI Samuel Olayiwola AJAGA Solomon Abraham UKPANAH	COLLABORATIVE ROBOTS (COBOTS) FOR PRECISION PRUNING AND CROP MANAGEMENT IN GLASS HOUSES	125
Günay Etibar qızı Şükürova	İBTİDAİ SINIFLARDƏ DIFFERENSİAL TƏLİMİN TƏŞKİLİ	131
Есимбекова Д.Б. 1	"ҚҰҚЫҚТЫҚ ГИБРИДТІ ТЕРМИНДЕРДІ ХАКАТОН ФОРМАТЫНДА МЕНГЕРТУ MASTERING LEGAL HYBRID TERMS IN A HACKATHON FORMAT"	134
Жумашева Ж.Б.	Қосымша білімнің орта білім беру сапасына әсері	142
Касимбекова Маржан Амировна Чаргынова Гулзада Оразбаевна	"Орталық Азияға исламның келуі мен таралу мәселесі	147
Өтебаева Г.К. Онласын У.К.	"Этнолингвистикалық бірліктер ретінде мақал-мәтелдердің студенттердің тілдік қорын дамытудағы орны"	153
Тумабаева М.Б.	"АБАЙДЫҢ ПОЭЗИЯЛЫҚ ТУЫНДЫЛАРЫНДАҒЫ ІЗГІЛІК ИДЕЯЛАРЫ ЖӘНЕ ОНЫ БІЛІМГЕРЛЕРГЕ НАСИХАТТАУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ"	159
Б.А. Муратова	Қосымша білім беру – білім беру кеңістігінің маңызды бөлігі	167

Rano KUNGIRBAEVA	"ШЕТ ТИЛ САБАҒЫНДА МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕР АРҚЫЛЫ ГРАММАТИКАЛЫҚ ТАҚЫРЫПТЫ ТҮСІНДІРУ"	171
аға оқытушы Ж.К.Тойшубекова	ЖЕТІСУ ҰЙҒЫРЛАРЫНЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ БІРЕГЕЙЛІГІ	174
Dr. Mustafa KÖROĞLU	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ VE ÖĞRENME KANITLARI: ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN UYGULAMA GÜÇLÜKLERİ	177
Rümeysa KÖSE Doç.Dr. Zehra TAŞPINAR ŞENER	MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİ: MESLEK LİSESİ 9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ	178
Dr. Fatma Canan DURGUNGÖZ	PEDAGOJİK BİR İŞ ARKADAŞI OLARAK ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ	180
Şeymanur YAKAR KIYMACI Dr. Beril YILMAZ SENEM	ASTRONOMİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR İHTİYAÇ ANALİZİ	182
Yeliz ALÇI Gülşah TURA	ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN REHBER ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ	
ŞAHİSMAYIL İSMAYILOV	Azərbaycan və Türkiyə xalqları arasında əlaqələrin tarixi köklərinə ümumi baxış	
Doç. Dr. Güler ÇETİN Prof. Dr. Altay EREN	ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEMeye YÖNELİK DAVRANIŞ NİYETLERİNİN İHMAL EDİLEN PROGRAM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: SORUMLU KİŞİLİK ÖZELLİĞİ VE MESLEKİ PLANLARIN ROLLERİ	
Doç. Dr. Gülşah TURA	"KENDİNİ ""İNCEL"" OLARAK TANIMLAYAN BİREYLERİN X (TWITTER) PAYLAŞIMLARINA YÖNELİK BİR SÖYLEM ANALİZİ "	

THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTENTION AND ACADEMIC SUCCESS

DİKKAT VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ

Şilan Nazlı YAŞAR

Sınıf Öğretmeni, MEB, Eğitim Bilimleri, , 0009-0005-0933-7667

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin dikkat becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve eğitim sürecine yönelik çıkarımlarda bulunmaktır. Eğitim bilimleri alanında yürütülen çalışmalar, dikkat ve yürütücü işlevlerin öğrenmenin kalitesi, bilgi işleme süreci ve başarı üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Literatür taraması kapsamında Web of Science, Scopus, ERIC ve PubMed veri tabanlarında “attention”, “executive functions” ve “academic achievement” anahtar sözcükleriyle ulaşılan deneysel, korelasyonel ve kuramsal araştırmalar değerlendirilmiştir. Bulgular, dikkat becerileri ile akademik başarı arasında genellikle orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle ilkököl ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalar, dikkat düzeyinin matematik ve dil derslerindeki başarıyı güçlü biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, dikkat geliştirme amacıyla uygulanan mindfulness programları, oyun temelli etkinlikler ve yürütücü işlev eğitimlerinin akademik başarıya etkileri konusunda farklı sonuçlar elde edilmiştir; bu durum, bağlam, yaş grubu ve uygulama süresine bağlı olarak değişmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin dikkat becerilerinin desteklenmesi, öğrenme süreçlerinin verimliliğini artırmada kritik bir faktör olarak görülmektedir. Öğretim programlarında, sınıf içi uygulanabilir dikkat geliştirme stratejilerine yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: dikkat, akademik başarı, yürütücü işlevler, öğrenme, mindfulness

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between students' attention skills and their academic achievement and to draw conclusions regarding the educational process. Studies conducted in the field of educational sciences emphasize the decisive role of attention and executive functions in the quality of learning, the information processing process, and achievement. Within the scope of the literature review, experimental, correlational, and meta-analytic studies accessed in the Web of Science, Scopus, ERIC, and PubMed databases using the keywords “attention,” “executive functions,” and “academic achievement” were evaluated. The findings show that there is generally a moderate and significant relationship between attention skills and academic achievement. Studies conducted at the elementary and middle school levels, in particular, reveal that attention levels strongly predict success in mathematics and language arts. However, mindfulness programs, game-based activities, and executive function training implemented to improve attention have yielded varying results in terms of their impact on academic achievement; this varies depending on the context, age group, and duration of implementation. In conclusion, supporting students' attention skills is seen as a critical factor in increasing the efficiency of learning processes. It is recommended that classroom-applicable attention development strategies be included in teaching programs.

Keywords: attention, academic achievement, executive functions, learning, mindfulness

1. GİRİŞ

Öğrencilerin akademik başarılarının temel unsurlarından biri olan dikkatin öğrenme sürecinde önemli bir rolü vardır. Bu önem eğitim paydaşlarınca uzun süredir vurgulanmaktadır. Dikkat; bilgiyi işleme süreçlerini düzenleyerek öğrenmenin kalitesini doğrudan etkiler (Posner & Petersen, 1990). Yapılan pek çok çalışma özellikle ilkököl kademesindeki öğrencilerde, dikkat düzeyinin matematik ve dil derslerindeki performansla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. (Stevens & Bavelier, 2012;

Alloway & Alloway, 2010). Türkiye’de yapılan çalışmalar da benzer biçimde, dikkat becerilerinin hem genel akademik başarı hem de belirli ders alanlarındaki performansı yordadığını ortaya koymaktadır (Bıyıklı, 2018; Gözalan, 2013). Bu bulgular, dikkat süreçlerinin yalnızca sınıf içi odaklanmayı değil, aynı zamanda yürütücü işlevlerin ve çalışma belleğinin etkin kullanımını destekleyerek öğrenme ürünlerini güçlendirdiğini göstermektedir (Gathercole & Alloway, 2008). Dolayısıyla, dikkatin geliştirilmesi ve sürdürülmesi, öğrencilerin akademik potansiyellerini ortaya çıkarmaları açısından kritik bir değişken olarak ele alınmalıdır.

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.2. Dikkat nedir?

Dikkatin, literatürde farklı disiplinlerce yapılan pek çok tanımı mevcuttur. Bu tanımlardan geçmişten günümüze doğru gidilecek olursa Malebranche, dikkat kavramını zihnin karmaşık algılarını düzenleyen bir odaklanma durumu olarak ele alırken; Leibniz ve Herbart gibi düşünürler, dikkat süreçlerini yeni deneyimlerin zihne katılımı ve eski bilgilerle ilişkilendirilmesi şeklinde yorumlamışlardır. Yine Solso, Kimberly Maclin ve Maclin (2009), Titchener’in dikkati “sinir sisteminin en üst düzeyde uyarılması” şeklinde tanımladığını belirtmişlerdir. Klasik döneme gelindiğinde psikoloji alanında yapılan çalışmalarla birlikte dikkatin daha çok psikofiziksel tanımları yapılmıştır. 1890’da William James, Paris Brain Institute kaynaklı klasik tanımında dikkati “zihin tarafından, eş zamanlı olarak birkaç olası nesne ya da düşünce dizisi arasından birini seçip belirgin ve canlı biçimde ele geçirme” biçiminde açıklamış ve dikkat süreçlerini düşünce, algı, bellek ve tepki gibi psikolojik kavramlarla ilişkilendirmiştir. 20. yüzyıla doğru gelindiğinde ise dikkat kavramı önce davranışçılık ardından bilişsel psikoloji ile kendi ekollerinin tanımları ile genişletilmiştir. Biyolojik ve nörobiyolojik açıdan Krauzlis ve arkadaşları (2023), “uyumlu ve etkili davranışsal seçimler sağlayan evrimsel beyin süreçleri” şeklindeki tanımı yapmışlardır.

Türkiye özelinde dikkat tanımlarına bakıldığında Türk Dil Kurumu (2018), dikkati “duygularla düşünceyi bir şey üzerinde toplama, uyanıklık hali” olarak tanımlarken; Yayıcı (2007) dikkat kavramını algılamadaki aktif ve seçici bir öge olarak değerlendirir (Bıyıklı, Bilinçli Farkındalık ve Dikkat Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri). Gözalan (2013) da dikkati, “bir uyarının farkında olma durumu” olarak ifade eder. Türkiye’deki kuramsal çalışmalar, dikkat tanımlarında “seçme”, “yönelme” ve “odaklanma / yoğunlaşma” gibi ifadeleri ön plana çıkarır. Bu yönelim, Türkiye literatüründe dikkat kavramının seçici-yoğunlaşma ve bilişsel kontrol mekanizmalarının birlikte ele alındığını göstermektedir. Dolayısıyla dikkat, yalnızca bireysel bir bilişsel süreç değil, aynı zamanda eğitim açısından da öğrenmeyi yönlendiren temel bir mekanizma olarak görülmektedir.”

Literatürdeki tanımlardan yola çıkıldığında dikkatin bilgiyi işleme sürecinde kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu önem diğer disiplinlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde de öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim bilimciler dikkati; öğrencinin akademik başarıya ulaşabilmesi, bilişsel kaynaklarını verimli kullanabilmesi ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmesi için vazgeçilmez bir çalışma alanı olarak ele almaktadır (Posner & Rothbart, 2007; Diamond, 2013). Günümüzde özellikle öğrenci merkezli okul sistemlerinde öğrenciyi başarısızlığa götürecek tüm faktörlerin henüz ortaya çıkmadan önce belirlenmesi ve böylece bu sorunların öğrenciye vereceği olası zararların engellenmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğrenci başarısını ve dolaylı olarak da kişilik gelişimini etkileyen bir faktör olarak “dikkat” ve “dikkat toplama” kavramları ön plana çıkmaktadır.

1.3. Literatür Taraması / İlgili Araştırmalar

Odaklanma becerisi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki yurt dışı ve yurt içi çalışmalara sıklıkla konu olmuştur. Özellikle farklı yaş grupları ve farklı disiplin alanlarında yapılan çalışmalar, dikkatin öğrenme çıktıları üzerindeki pozitif etkisini açıkça ortaya koymaktadır (Alloway & Alloway, 2010).

İlk olarak, uluslararası literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde dikkatin, bilişsel kontrol ve çalışma belleğiyle birlikte öğrenci başarısında önemli ve güçlü bir etken olduğu görülmektedir (Alloway & Alloway, 2010; Stevens & Bavelier, 2012). Alloway ve Alloway (2010), 6–11 yaş arası öğrencilerle yürüttükleri çalışmada, çalışma belleği ve dikkat puanlarının matematik performansını

anlamalı biçimde etkilediğini belirtmiştir. Benzer biçimde Stevens ve Bavelier (2012) de seçici dikkat düzeyinin problem çözme ve sayısal işlem becerileriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bu bağlamda dikkatin, özellikle matematik başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmaktadır. Daha güncel çalışmalarda ise, Maiztegi-Kortabarria ve arkadaşları (2024) düzenli fiziksel aktivite molalarının ilkökul öğrencilerinin dikkat düzeyini artırarak akademik performansa katkı sağladığını bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Gong (2024) ilkökul öğrencilerinin kısa video kullanımının akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ve bu etkinin dikkat aracılığıyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Bıyıklı (2018) ve Gözalan (2013) sınıf ortamında yürütülen dikkat toplama ve farkındalık çalışmalarının öğrencilerin ders içi odaklanma ve akademik başarılarını anlamalı biçimde artırdığını göstermiştir. Ayrıca, Çakıcı ve arkadaşları (2022) oyun temelli dikkat eğitiminin 5–6 yaş grubundaki çocukların dikkat ve dil becerilerini geliştirdiğini, Akyürek ve Öztürk (2025) ise düzenli spor etkinliklerinin okul başarısını anlamalı biçimde yükselttiğini rapor etmiştir.

Araştırmalar, dikkatin akademik başarıyla ilişkisini çeşitli boyutlarda ve tutarlı biçimde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, dikkat becerisini geliştirmeye dönük programların kapsamı, uygulanma biçimleri ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri güncel araştırma gündeminde önemli bir yer tutmaktadır. Gathercole ve Alloway (2008), çalışma belleği ve dikkat eğitimi temelli bir programın ilkökul öğrencilerinde hem dikkat sürekliliğini hem de matematik ve okuma performansını anlamalı biçimde artırdığını rapor etmiştir. Benzer biçimde Posner ve Rothbart (2007), dikkat kontrolünü hedefleyen bilişsel egzersizlerin yürütücü işlevleri güçlendirerek genel öğrenme kapasitesini desteklediğini belirtmektedir. Türkiye’deki uygulamalı çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir: Bıyıklı (2018) ve Gözalan (2013), sınıf içi dikkat toplama ve farkındalık uygulamalarının öğrencilerin ders içi odaklanmasını yükselterek akademik başarıya dolaylı katkı sağladığını göstermiştir. Sonuç olarak, dikkat yalnızca ölçülen bir değişken değil, yapılandırılmış eğitim programlarıyla geliştirilebilen ve bu yolla öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimini destekleyen kritik bir beceridir. Bu çerçeveyi destekleyen yakın tarihli çalışmalar, ilkökul düzeyinde fiziksel aktivite aralarının dikkati ve performansı artırabildiğini (Maiztegi-Kortabarria ve ark., 2024) ve kısa video kullanımının akademik başarıyı dikkat aracılığıyla olumsuz etkileyebildiğini (Gong, 2024) göstermektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, dikkatin akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan betimsel literatür taraması niteliğindedir. Betimsel tarama; belirli bir konuya ilişkin mevcut bilimsel kanıtların sistematik biçimde toplanması, değerlendirilmesi ve sentezlenmesini kapsar (Karasar, 2021). Aramalar Eylül 2025 tarihine kadar Web of Science, Scopus, ERIC ve PubMed veri tabanlarında yürütülmüş; yıl kısıtı uygulanmamış, Türkçe ve İngilizce yayınlar dikkate alınmıştır.

Dahil edilme ölçütleri için dikkatin akademik başarıyla ilişkisini doğrudan inceleyen, tam metin erişilebilir, hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler veya lisansüstü tezler, okul çağındaki örneklemeler deneysel, korelasyonel ya da meta-analitik çalışmalar seçilmiştir. Hakemsiz metinler, yalnızca dolaylı ilişkili çalışmalar ve eğitim dışı örneklemeler araştırmaya dahil edilmemiştir. Seçim süreci iki aşamada yürütülmüştür: başlık-özet taraması ve tam metin inceleme. Nihai olarak 12 makale ve 2 tez dâhil edilmiştir. Çalışmalardan yazar-yıl, örneklem özellikleri (yaş/kademe/n), kullanılan ölçme araçları (örn. D2, Stroop, başarı testleri), tasarım, temel bulgular ve sonuç temaları çıkarılmıştır. Veriler, içerik analizi yoluyla karşılaştırmalı olarak raporlanmıştır. İnsan katılımcı verisi toplanmadığından etik kurul onayı gerekmemektedir.

3. BULGULAR

Bu çalışmada incelenen 12 makale ve 2 tez, farklı yaş gruplarında dikkatin akademik başarı üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Dâhil edilen çalışmaların %21’i korelasyonel, %35’i deneysel, %42’si kuramsal tasarımdadır. En sık kullanılan ölçme araçları D2 Dikkat Testi, Stroop Testi ve Matematik Başarı Testi’dir.

Analizler, dikkatin akademik başarı ile genellikle orta düzeyde ve pozitif ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu ilişki özellikle matematik ve dil derslerinde güçlüdür (Alloway & Alloway, 2010; Stevens & Bavelier, 2012; Bıyıklı, 2018). Çalışma belleği ve yürütücü işlevler, dikkat ile birlikte başarıyı anlamlı biçimde yordayan önemli bilişsel değişkenlerdir (Posner & Rothbart, 2007; Diamond, 2013; Rueda ve ark., 2020).

Müdahale programlarını ele alan araştırmalar, mindfulness uygulamaları, dikkat egzersizleri ve oyun temelli etkinliklerin dikkat puanlarını artırdığını; bunun da akademik performansa dolaylı katkı sağladığını göstermektedir (Bıyıklı, 2018; Gözalan, 2013; Tang ve ark., 2022). Programların etkililiği yaş grubu, uygulama süresi ve içerik farklılıklarına göre değişmektedir (Rueda ve ark., 2020)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu betimsel literatür taramasının genel bulguları, dikkatin akademik başarı ile orta düzeyde ve pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır (Alloway & Alloway, 2010; Stevens & Bavelier, 2012; Rueda ve ark., 2020). İncelenen çalışmalar, özellikle matematik ve dil derslerinde dikkatin güçlü bir yordayıcı olduğunu, çalışma belleği ve yürütücü işlevlerin bu ilişkiyi pekiştirdiğini göstermektedir (Posner & Rothbart, 2007; Diamond, 2013; Zhao ve ark., 2023). Türkiye’de yürütülen araştırmalar da benzer biçimde, dikkat geliştirme temelli sınıf içi uygulamaların öğrencilerin matematik ve okuduğunu anlama başarılarını anlamlı biçimde artırdığını rapor etmektedir (Bıyıklı, 2018; Gözalan, 2013). Mindfulness temelli programlar, oyunlaştırılmış dikkat egzersizleri ve yürütücü işlev eğitimleri gibi müdahalelerin öğrencilerin dikkat düzeylerini ve buna bağlı olarak akademik performanslarını desteklediği görülmektedir; ancak etki büyüklükleri yaş grubu, uygulama süresi ve bağlamsal faktörlere göre değişiklik göstermektedir (Tang ve ark., 2022; Rueda ve ark., 2020). Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim programlarında sınıf içi dikkat geliştirme stratejilerine yer verilmesi, öğretmenlere dikkat ve yürütücü işlevleri destekleyici yöntemler konusunda hizmet içi eğitimler sağlanması ve özellikle matematik ile dil derslerinde dikkat becerilerini güçlendiren oyun temelli etkinliklerin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda, dikkatin akademik başarı üzerindeki uzun dönemli etkilerini izleyen boylamsal çalışmaların yanı sıra nörobilişsel ölçümlerle (ör., EEG, göz izleme) desteklenen müdahale araştırmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda öğretim programlarına sınıf içi uygulanabilir dikkat geliştirme etkinliklerinin eklenmesi, öğretmenlerin dikkat ve yürütücü işlevleri destekleyici stratejiler konusunda hizmet içi eğitimler alması ve dijital dikkat dağınıklıklarını azaltmaya yönelik rehberlik programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Bu inceleme, dikkatin akademik başarı üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Rueda ve ark., 2020). Bulgular, özellikle matematik ve dil derslerinde dikkat becerilerinin güçlü bir yordayıcı rol üstlendiğini göstermektedir (Zhao ve ark., 2023). Bununla birlikte, mindfulness programları, oyun temelli öğretim ve yürütücü işlev eğitimlerinin farklı sonuçlar doğurması, daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Tang ve ark., 2022).

5. KAYNAKLAR

- Akyürek, G., & Öztürk, F. (2025). The effect of archery on attention level and academic success in children [Okçuluk yapan ve yapmayan çocuklarda dikkat seviyesi ve akademik başarı]. *Journal of Samsun Health Sciences*, 10(1), 37–44. <https://doi.org/10.47115/jshs.1633407>. [Nobel Akademik Yayıncılık](#)
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>.
- Bıyıklı, C., Işık, P. R., & Doğan, D. (2020). Bilinçli farkındalık ve dikkat eğitiminin öğrencilerin dikkat gelişimlerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1–35. (TR Dizin kaydı). [TRDizin](#)
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.

- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. SAGE.
- Gong, J., Zhang, J., Wang, S., Wang, J., & Zhao, J. (2024). Short video watching impairs primary school students' academic achievement: The mediating role of attention. *PLOS ONE*, 19(11), e0309899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309899>.
- Gözalan, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. [TRDizin](https://trdizin.tr/)
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının beş-altı yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 115–120. dergi.kmu.edu.tr
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Krauzlis, R. J., Lovejoy, L. P., & Zénon, A. (2023). What is attention? *WIREs Cognitive Science*, 14(4), e1570. <https://doi.org/10.1002/wcs.1570>. [Wiley Online Library](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wcs.1570)
- Maiztegi-Kortabarria, I., Arrieta-Mora, U., Bully, P., Fernandez-Jauregui, R., Urdanpilleta, A., & Arruza, J. A. (2024). Active breaks and improvement of attention and academic performance: A quasi-experimental study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(9), 2806–2817. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14090209>.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.001351>.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>.
- Rueda, M. R., & Paz-Alonso, P. M. (2021). Attention: The grounds of self-regulated cognition. *WIREs Cognitive Science*, 12(6), e1563. <https://doi.org/10.1002/wcs.1563>.
- Solso, R. L., Maclin, O. H., & Maclin, M. K. (2007). *Cognitive psychology* (8th ed.). Addison Wesley.
- Stevens, C., & Bavelier, D. (2012). The role of selective attention on academic foundations: A cognitive neuroscience perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(S1), S30–S48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.11.001>.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

AN EXAMINATION OF UNIVERSITY STUDENTS' ONLINE SELF-REGULATION
SKILLS IN RELATION TO VARIOUS VARIABLES
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖZDÜZENLEME BECERİLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ahmet UYAR¹, Burcu KARAFİL²

¹Dr. Öğretim Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,
<https://orcid.org/0000-0001-9694-8629>

² Öğr. Gör. Dr., Yalova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, <https://orcid.org/0000-0001-7297-7871>

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi özdüzenleme beceri düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, çevrimiçi öğrenme deneyimi, evde internet erişimi, kişisel bilgisayar sahibi olma, sınıf, öğrenim yeri, genel not ortalaması ve program alanı gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüş ve örnekleme 643 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Veriler, Barnard vd. (2009) tarafından geliştirilen ve Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çevrimiçi Öz-Düzenleme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA gibi çıkarımsal istatistiksel yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin çevrimiçi özdüzenleme becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler, çevre düzenlemesi, hedef belirleme ve öz değerlendirme boyutlarında yüksek; zaman yönetimi, ders çalışma stratejileri ve yardım isteme boyutlarında ise orta düzeyde çevrimiçi özdüzenleme becerilerine sahiptir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme deneyimi olan, evinde internet erişimi bulunan ve kişisel bilgisayara sahip öğrencilerin, bu imkânlara sahip olmayan akranlarına göre daha yüksek çevrimiçi özdüzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet, öğrenim yeri, sınıf, program alanı ve genel not ortalaması değişkenlerine göre öğrencilerin çevrimiçi özdüzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Anahtar kelimeler: Özdüzenleme becerisi, çevrimiçi öğrenme, üniversite öğrencileri.

Abstract

The purpose of this study is to determine the online self-regulation skill levels of university students and to examine whether these levels differ significantly according to variables such as gender, online learning experience, home internet access, ownership of a personal computer, grade level, place of study, grade point average, and program area. The research was conducted using the survey model, one of the quantitative research designs, with a sample of 643 university students. Data were collected through the “Online Self-Regulated Learning Scale,” developed by Barnard et al. (2009) and adapted into Turkish by Kilis and Yıldırım (2018). The data were analyzed using descriptive statistics such as mean, standard deviation, minimum and maximum values, as well as inferential statistics including independent samples t-test and one-way ANOVA. According to the research findings, it was determined that university students generally have a high level of online self-regulation skills. While students demonstrated high levels of self-regulation in the dimensions of environmental structuring, goal setting, and self-evaluation, they showed moderate levels in time management, study strategies, and help-seeking. In addition, students with online learning experience, internet access at home, and

a personal computer were found to have higher online self-regulation skills compared to their peers without these opportunities. On the other hand, no significant differences were observed in students' online self-regulation skills with respect to gender, place of study, grade level, program field and overall grade point average.

Keywords: Self-regulation skill, online learning, university students.

1. GİRİŞ

Çevrim içi öğrenme, geleneksel öğretim ortamlarından farklı olarak daha yoğun bir öz-disiplin gerektiren, öğrenme sürecini bireyin kendi sorumluluğuna bırakan bir yapıdadır (Hwang & Wang, 2021). Zaman ve mekân sınırlılıklarını ortadan kaldırarak öğrencilere istedikleri yerde ve zamanda öğrenme imkânı sunması, aynı zamanda içerik seçimi konusunda özerklik sağlaması çevrim içi öğrenmenin en önemli avantajlarından (Cunningham & Billingsley, 2003). Bununla birlikte öğretmen kontrolünün sınırlı olması ve öğrenciyi motive edecek sosyal çevrenin eksikliği nedeniyle, çevrim içi öğrenme ortamlarında bireysel motivasyon, öz farkındalık ve etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı kritik hale gelmektedir (Broadbent, 2017; Fontana et al., 2015). Bu noktada öz düzenleme becerileri devreye girmektedir.

Öz düzenleme, bireyin hedeflerine ulaşmak için kendi davranışlarını planlaması, izlemesi ve gerektiğinde yeniden düzenlemesi olarak tanımlanmakta (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000) ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almalarını sağlamaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip bireyler, farklı öğrenme koşullarına uyum sağlayarak stratejilerini güncelleyebilmekte, mevcut kaynakları daha verimli kullanabilmekte ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada daha dirençli davranabilmektedir (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Bu durum yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerini de desteklemektedir (Cabı & Yalın, 2011; Barut Tuğtekin, 2022). Nitekim öz düzenlemeli öğrenciler; üstbilişsel açıdan öğrenmelerini planlayıp değerlendirebilmekte, davranışsal açıdan öğrenme ortamlarını düzenleyip gerektiğinde yardım arayabilmekte ve motivasyonel açıdan öğrenme sorumluluğunu üstlenerek güdülenmelerini sürdürebilmektedirler (Gaskill & Hoy, 2002).

Çevrim içi öğrenme ortamı, yükseköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirmek için esneklik, kişiselleştirme ve kaynakların verimli kullanımını sağlamaktadır (Alamri vd., 2021). Ancak bu imkânlardan etkili şekilde yararlanabilmek için öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olmaları kritik önemdedir (Zhao & Cao, 2023). Öz düzenlemeli öğrenme, çevrim içi bağlamda öğrencilerin zaman yönetimini geliştirmelerine, hedefler belirlemelerine ve teknolojik araçları etkin kullanmalarına katkıda bulunmakta (Pérez-Sanagustín vd., 2022), aynı zamanda motivasyonu artırarak derin öğrenmeyi teşvik etmekte ve akademik başarıyı güçlendirmektedir (Xu vd., 2023). Bu nedenle güncel çalışmalar, yükseköğretim öğrencilerinin çevrim içi öğrenme deneyimleri, teknoloji yeterlilikleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki etkileşimi özellikle vurgulamaktadır (Hashmi vd., 2025; Almoslamani, 2022).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de COVID-19 salgınıyla birlikte çevrim içi öğrenme uygulamalarının önemi ve kullanım alanı hızla artmıştır. COVID-19 salgını, Türkiye’de uzaktan eğitimin hızlı bir biçimde yaygınlaşmasına zemin hazırlamış ve çevrimiçi öğrenmenin yükseköğretim kurumları için kalıcı bir bileşen haline gelmesine neden olmuştur (Bozkurt, 2020). Pandemi sürecinde edinilen deneyimler, eğitim sisteminin gelecekteki krizlere karşı daha esnek ve dayanıklı hale gelmesine katkı sağlamıştır. Bu dönemde çevrimiçi öğrenmenin önemi özellikle üniversiteler için belirginleşmiş, teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Can, 2020). Salgın sonrası yükseköğretimde öğrencilerin hem yüz yüze hem de uzaktan dersler aldığı karma bir modele geçilmiş, bu durum eğitimin esnekliğini ve erişilebilirliğini artırmıştır (Kurnaz & Serçemeli, 2020). Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme, üniversitelerin eğitim programlarının kalıcı bir bileşeni haline gelmiş ve eğitim kalitesinin geliştirilmesine yönelik fırsatlar sunmuştur (Zhang et al., 2022).

Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin çevrim içi öz düzenleme becerilerinin incelenmesi, yalnızca bireysel akademik başarıları anlamak açısından değil, aynı zamanda yükseköğretimde sürdürülebilir ve kaliteli çevrim içi öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından da

önemlidir. Elde edilecek bulgular, eğitimde dijital dönüşüm sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve gelecekte uygulanacak öğretim tasarımlarının şekillendirilmesine ışık tutacaktır. Çalışmanın amacı öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyleri nedir?
- Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyleri cinsiyet, evde internet erişimine sahip olma, bilgisayar sahibi olma, çevrimiçi öğrenme deneyimi, öğrenim yeri, sınıf düzeyi, genel not ortalaması ve program alanı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyleri, tarama modeli kapsamında ele alınmıştır. Tarama modeli, belirli bir konuya ilişkin örneklem grubunun görüş ve özelliklerini herhangi bir müdahale yapılmaksızın betimlemeye dayalı bir araştırma desendir (Tuncer, 2020). Bu yaklaşım, mevcut durumu olduğu şekliyle ortaya koyarak incelenen olguya ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Çalışmada da öğrencilerin mevcut durumlarına müdahalede bulunmadan, çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerini nesnel biçimde belirlemek amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, araştırmanın amacı doğrultusunda seçilen ve toplamda 643 öğrenciden meydana gelen grup teşkil etmektedir. Örneklem seçiminde, araştırmanın amacı, süresi ve mevcut imkânlar dikkate alınarak, en uygun katılımcı grubuna ulaşmayı sağlayan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğrencilere ilişkin betimsel özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin betimsel özellikleri

fg	Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet		Kadın	452	70,3
		Erkek	191	29,7
Sınıf		1. Sınıf	202	31,4
		2. Sınıf	218	33,9
		3. Sınıf	114	17,7
		4. Sınıf	109	17,0
Genel Not Ortalaması		2.00 ve altı	27	4,2
		2.00-2.50	95	14,8
		2.51-3.00	243	37,8
		3.01-3.50	206	32,0
		3.51-4.00	72	11,2
Ev İnternetine Sahip Olma Durumu		Var	447	69,5
		Yok	196	30,5
Bilgisayara Sahip Olma Durumu		Var	388	60,3

	Yok	255	39,7
Çevrimiçi Öğrenme Deneyimi	Var	442	68,7
	Yok	201	31,3
Öğrenim Yeri	Fakülte	473	73,6
	Meslek Yüksekokulu	170	26,4
Program Alanı	Sosyal Bilimler	426	66,3
	Teknik Bilimler	153	23,8
	Sağlık Bilimleri	64	10,0
Toplam		643	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan 643 öğrencinin %70,3'ünün (n=452) kadın, %29,7'sinin (n=191) erkek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin %31,4'ü (n=202) 1. sınıfta, %33,9'u (n=218) 2. sınıfta, %17,7'si (n=114) 3. sınıfta ve %17,0'ı (n=109) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Genel not ortalaması bakımından öğrencilerin %4,2'si (n=27) 2.00 ve altı, %14,8'i (n=95) 2.00–2.50 aralığında, %37,8'i (n=243) 2.51–3.00 aralığında, %32,0'si (n=206) 3.01–3.50 aralığında ve %11,2'si (n=72) 3.51–4.00 aralığında not ortalamasına sahiptir. Ev internetine sahip olma durumuna göre öğrencilerin %69,5'inin (n=447) internet erişimi bulunurken, %30,5'inin (n=196) internet erişimi yoktur. Bilgisayara sahip olma durumunda ise öğrencilerin %60,3'ünün (n=388) bilgisayarı varken, %39,7'sinin (n=255) bilgisayarı bulunmamaktadır. Öğrenim yerine göre öğrencilerin %73,6'sının (n=473) fakültede, %26,4'ünün (n=170) ise meslek yüksekokulunda öğrenim gördüğü görülmektedir. Program alanına göre dağılım incelendiğinde, öğrencilerin %66,3'ü (n=426) sosyal bilimler, %23,8'i (n=153) teknik bilimler ve %10,0'ı (n=64) sağlık bilimleri alanında öğrenim görmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla Barnard ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çevrimiçi Öz-Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde olan ölçek, toplam 24 maddeden oluşmakta ve şu alt boyutları içermektedir: hedef belirleme (5 madde), çevre düzenlemesi (4 madde), ders çalışma stratejileri (4 madde), zaman yönetimi (3 madde), yardım isteği (4 madde) ve öz-değerlendirme (4 madde). Araştırma kapsamında, ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise şu şekildedir: hedef belirleme (.87), öğrenme ortamını yapılandırma (.83), görev stratejileri (.79), zaman yönetimi (.82), yardım arama (.78) ve öz-değerlendirme (.84). Ölçeğin, öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için gerekli tüm alt boyutları içermesi ve araştırmanın amacıyla örtüşmesi nedeniyle tercih edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup puan aralığı 1 ile 5 arasında değişmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerini sınıflandırmak için Puan Aralığı = (En yüksek puan – En düşük puan) / 5 formülü uygulanmış ve puan aralığı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Buna göre çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyleri şu şekilde yorumlanmıştır: 1.00–1.79 = çok düşük, 1.80–2.59 = düşük, 2.60–3.39 = orta, 3.40–4.19 = yüksek, 4.20–5.00 = çok yüksek. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değeri .452, basıklık değeri ise .712 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği –1.5 ile +1.5 aralığında yer alması ve Shapiro-Wilk ile Kolmogorov-Smirnov testlerinde anlamlılık düzeyinin .05'ten büyük çıkması ($p > .05$) verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir. Cinsiyet, evde internet erişimine sahip olma, bilgisayar sahibi

olma, çevrimiçi öğrenme deneyimi ve öğrenim yeri değişkenlerine göre öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinde anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, sınıf düzeyi, genel not ortalaması ve program alanı değişkenlerine göre farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde analiz sonucunda ulaşılan bulgular sunulmuştur. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen analizlerin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeğine Yönelik Betimsel Veriler

Değişken	Alt Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Hedef Belirleme	643	1.00	5.00	3.49	.83	Yüksek
	Çevre Düzenlemesi	643	1.00	5.00	3.88	.86	Yüksek
	Ders Çalışma Stratejileri	643	1.00	5.00	3.25	.91	Orta
	Zaman Yönetimi	643	1.00	5.00	3.28	.96	Orta
	Yardım İsteği	643	1.00	5.00	3.33	.89	Orta
	Öz Değerlendirme	643	1.00	5.00	3.40	.92	Yüksek
	Çevrimiçi Öz-düzenleme Toplam	643	1.00	5.00	3.45	.72	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme ölçeğinin alt boyutlarından “Hedef Belirleme” ($\bar{X}=3.49$) ve “Öz Değerlendirme” ($\bar{X}=3.40$) boyutlarında yüksek düzeyde bir öz-düzenleme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, “Çevre Düzenlemesi” boyutunda ($\bar{X}=3.88$) en yüksek ortalamanın elde edildiği, öğrencilerin bu boyutta oldukça güçlü bir öz-düzenleme sergiledikleri söylenebilir. Öte yandan, “Ders Çalışma Stratejileri” ($\bar{X}=3.25$), “Zaman Yönetimi” ($\bar{X}=3.28$) ve “Yardım İsteği” ($\bar{X}=3.33$) boyutlarında öğrencilerin orta düzeyde öz-düzenleme davranışları gösterdikleri belirlenmiştir. Ölçeğin genel ortalamasına bakıldığında ($\bar{X}=3.45$), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ifade edilebilir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyinin çevrimiçi öğrenme deneyimi değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Çevrimiçi Öğrenme Deneyimi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Var	442	3.80	.76	282.654	2.615	.009*
	Yok	201	3.62	.88			

* $p<.05$

Tablo 3’teki veriler doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin çevrimiçi öğrenme deneyimine sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(282.654)} = 2.615, p < .05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme deneyimi olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.80$) çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin, çevrimiçi

öğrenme deneyimi olmayan öğrencilere ($\bar{X}=3.62$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin ev internetine sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyinin ev internetine sahip olma durumu değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Ev İnterneti	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Var	447	3.79	.77	322.549	4.773	.000*
	Yok	196	3.43	.92			

* $p < .05$

Tablo 4'teki veriler doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin evinde internet bağlantısına sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(322.549)} = 4.773$, $p < .05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, evinde interneti olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.79$) çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin, evinde interneti olmayan öğrencilere ($\bar{X}=3.43$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin bilgisayar sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyinin bilgisayara sahip olma durumu değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Bilgisayar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Var	388	3.75	.78	484.332	2.297	.022*
	Yok	255	3.59	.91			

* $p < .05$

Tablo 5'teki veriler doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(484.332)} = 2.297$, $p < .05$). Ortalama puanlar incelendiğinde, bilgisayara sahip olan öğrencilerin ($\bar{X}=3.75$) çevrimiçi öz-düzenleme düzeylerinin, bilgisayara sahip olmayan öğrencilere ($\bar{X}=3.59$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Kadın	452	3.45	.68	468.322	.056	.955
	Erkek	191	3.44	.80			

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(468.322)} = .056$, $p >$

.05). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin öğrenim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyinin öğrenim yeri değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Öğrenim Yeri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Fakülte	473	3.44	.70	233.240	-.763	.446
	Meslek Yüksekokulu	170	3.49	.79			

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin öğrenim yerlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(233.240)} = -.763$, $p > .05$). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre betimsel istatistik verileri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf değişkenine ilişkin betimsel veriler

Değişken	Grup	Sınıf	N	$\bar{X}$	S
Çevrimiçi Öz-düzenleme	1	1. Sınıf	202	3.42	.65
	2	2. Sınıf	218	3.43	.75
	3	3. Sınıf	114	3.44	.67
	4	4. Sınıf	109	3.57	.72

12

Tablo 8’de yer alan bulgular, öğrencilerin sınıf değişkenine göre çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin birbirine benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu benzerliğin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmeye yönelik analiz bulguları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyinin sınıf değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Gruplar Arası	2.303	3	.768	1.472	.221	
	Gruplar İçi	473.624	636	.522			
	Toplam	475.927	639				

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3,636)} = 1.472$, $p > .05$]. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin sınıf değişkenine göre betimsel istatistik verileri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Program alanı değişkenine ilişkin betimsel veriler

Değişken	Grup	Program Alanı	N	$\bar{X}$	S
Çevrimiçi Öz-düzenleme	1	Sosyal Bilimler	426	3.44	.70
	2	Teknik Bilimler	153	3.45	.79

3	Sağlık Bilimleri	64	3.50	.76
---	------------------	----	------	-----

Tablo 10'daki sonuçlara göre, öğrencilerin program alanı değişkenine göre çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyleri arasında belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu farkın anlamlılığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyinin program alanı değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Gruplar Arası	.231	2	.115			
	Gruplar İçi	475.696	637	.523	.221	.802	
	Toplam	475.927	639				

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin program alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F(2,637) = .221$, $p > .05$]. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin genel not ortalaması değişkenine göre betimsel istatistik verileri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Genel not ortalaması değişkenine ilişkin betimsel veriler

Değişken	Grup	Not Ortalaması	N	$\bar{X}$	S
Çevrimiçi Öz-düzenleme	1	2.00 ve altı	27	3.19	.90
	2	2.00-2.50	95	3.39	.82
	3	2.51-3.00	243	3.46	.66
	4	3.01-3.50	206	3.45	.72
	5	3.51-4.00	72	3.58	.73

13

Tablo 12 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel not ortalamalarına göre çevrimiçi öz-düzenleme puanlarının birbirine oldukça yakın değerler aldığı görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin sonuçlar ise Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeyinin genel not ortalaması değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Çevrimiçi Öz-düzenleme	Gruplar Arası	3.432	4	.858			
	Gruplar İçi	472.495	635	.521	1.647	.160	
	Toplam	475.927	639				

Tablo 13 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleme beceri düzeylerinin genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F(4,635) = 1.647$, $p > .05$].

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin çevrim içi öz-düzenleme becerilerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle çevre düzenlemesi, hedef belirleme ve öz

değerlendirme boyutlarında yüksek ortalamalar elde edilmiş; bu da öğrencilerin öğrenme ortamlarını organize etme, hedeflerini netleştirme ve kendi öğrenmelerini değerlendirme konularında güçlü bir eğilim sergilediklerini göstermiştir. Buna karşın, ders çalışma stratejileri, zaman yönetimi ve yardım isteme boyutlarının orta düzeyde kalması, öğrencilerin etkili strateji geliştirme, zamanı planlama ve gerektiğinde destek arama konularında ek desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, çevrim içi öğrenmede öğrencilerin en çok zaman yönetimi ve strateji kullanımında zorlandıkları vurgulanmaktadır (Broadbent & Poon, 2015). Bu bulgular, Ağdemir'in (2024) öğrencilerin çevrim içi öz-düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Alanyazında bu durum, pandemi sürecinin eğitime etkileriyle ilişkilendirilmekte; zorunlu çevrim içi eğitim uygulamalarının öğrencilerin kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumluluk almalarını gerekli kıldığı vurgulanmaktadır (Zhang vd., 2022; Gerçek vd., 2023).

Demografik ve bireysel değişkenler açısından değerlendirildiğinde; çevrim içi öğrenme deneyimi olan öğrencilerin olmayanlara göre, evinde internet bağlantısı ve bilgisayarı bulunan öğrencilerin ise bu imkânlara sahip olmayanlara kıyasla daha yüksek öz-düzenleme puanlarına ulaştıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, teknik donanım ve dijital erişimin öz-düzenleme becerilerinin etkin kullanımını doğrudan desteklediğini göstermektedir. Öte yandan, cinsiyet, öğrenim yeri, sınıf düzeyi, program alanı ve genel not ortalaması gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öz-düzenleme becerilerinin demografik özelliklerden çok bireysel öğrenme deneyimleri ve teknolojik imkânlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Nitekim Karaoğlu ve Pepe (2020), Baldan Babayigit ve Güven (2020) ve Barut Tuğtekin (2022) de sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmektedir.

Akademik başarıyla ilişkiler incelendiğinde, Karaoğlu ve Pepe'nin (2020) çalışmasında öz-düzenleme becerilerinin başarıya göre farklılaşmadığı; Aktan'ın (2012) araştırmasında ise öz-düzenleme stratejilerinin kullanımının hem başarıyı hem de motivasyonu artırdığı ortaya konmuştur. Ayrıca Zhou vd. (2021), öz-düzenlemenin öğrencilerin derse ilgisi ile algılanan öğrenme kazanımları arasında kritik bir aracılık rolü üstlendiğini vurgulamaktadır.

Genel olarak, araştırma bulguları çevrim içi öğrenme ortamlarında başarılı olabilmek için öğrencilerin yalnızca teknik donanıma değil, aynı zamanda güçlü öz-düzenleme becerilerine de ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, özellikle zaman yönetimi ve ders çalışma stratejileri gibi görece zayıf kalan boyutlara yönelik destekleyici eğitim uygulamalarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca üniversitelerin çevrim içi öğrenme deneyimlerini çeşitlendirmeleri ve öğrencilere dijital araçları etkin kullanma fırsatları sunmaları, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları, çevrim içi öğrenme ortamlarında başarıyı artırabilmek için öğrencilerin yalnızca teknik donanıma erişiminin yeterli olmadığını, aynı zamanda güçlü öz-düzenleme becerilerinin de kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Özellikle zaman yönetimi, ders çalışma stratejileri ve gerektiğinde yardım isteme gibi görece zayıf kalan boyutlar dikkate alındığında, üniversitelerin öğrencilere yönelik strateji geliştirme, planlama ve öz değerlendirme becerilerini destekleyen eğitim uygulamaları geliştirmesi önem arz etmektedir. Ayrıca dijital araçların etkin kullanımına ilişkin fırsatlar sunulması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bilinçli ve verimli yönetmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, çevrim içi öğrenme deneyimlerinin çeşitlendirilmesi, hibrit modellerin yaygınlaştırılması ve danışmanlık-destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine ve akademik başarılarının sürdürülebilir biçimde artırılmasına hizmet edebilir.

5. KAYNAKLAR

Ağdemir, P. Y. (2024). *Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı].

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarıları, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Almoslamani, Y. (2022). The relationship between self-regulation learning and online learning adoption. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(6), 2117–2126.
- Baldan Babayiğit, B., & Güven, M. (2020). Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 47–70. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.3>
- Barut Tuğtekin, E. (2022). Investigation of college students' self-regulation levels in online learning environments. *Journal of Educational Reflections*, 6(1), 10–23.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Cabı, E., & Yalın, H. İ. (2011). Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 125–128.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımalar: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11–53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55861/762115>
- Cheng, G., & Chau, J. (2013). Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their e-portfolio achievement. *The Internet and Higher Education*, 17, 9–15. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.005>
- Cunningham, C. A., & Billingsley, M. (2003). *Curriculum webs: A practical guide to weaving the web into teaching and learning*. Allyn and Bacon.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Fontana, R., Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2015). Measuring self-regulated learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 32–52. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12046>
- Gaskill, P. J., & Hoy, A. W. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In G. D. Phye (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 185–208). Academic Press.
- Gerçek, H., Aytar, A., & Aytar, A. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açıları ve memnuniyetlerinin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 198–207. <https://doi.org/10.46237/amusbfd.1050250>
- Hashmi, Z. F., Iqbal, J., Asghar, M. Z., & Siming, L. (2025). The influence of online learning interactions on self-regulated learning: Mediating role of technology proficiencies among higher education students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/02680513.2025.2492657>
- Hwang, G. J., Wang, S. Y., & Lai, C. L. (2021). Effects of a social regulation-based online learning framework on students' learning achievements and behaviors in mathematics. *Computers & Education*, 160, 104031. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104031>
- Karaoğlu, B., & Pepe, O. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 214–224.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 262–288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/issar/issue/56211/763672>

- Pérez-Sanagustín, M., Pérez-Álvarez, R., Maldonado-Mahauad, J., Villalobos, E., & Sanza, C. (2022). Designing a Moodle plugin for promoting learners' self-regulated learning in blended learning. In I. Hilliger, P. J. Muñoz-Merino, T. De Laet, A. Ortega-Arranz, & T. Farrell (Eds.), *Educating for a new future: Making sense of technology-enhanced learning adoption* (pp. 324–339). Springer.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2022). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2911–2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>
- Zhang, J., Ding, Y., Yang, X., Zhong, J., Qiu, X., Zou, Z., & Zheng, Y. (2022). COVID-19's impacts on the scope, effectiveness, and interaction characteristics of online learning: A social network analysis. *PLOS ONE*, 17(8), e0273016. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273016>
- Zhao, S., & Cao, C. (2023). Exploring relationship among self-regulated learning, self-efficacy and engagement in blended collaborative context. *SAGE Open*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440231157240>
- Zhou, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., & Xiong, X. B. (2021). Does relatedness matter for online self-regulated learning to promote perceived learning gains and satisfaction? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 205–215. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00532-0>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zhang, Y., Wang, J., Yang, Q., & Zhang, X. (2022). Digital transformation in higher education: Online learning as a permanent component. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 15(2), 45–62. <https://doi.org/10.18785/jetde.1502.04>

THE IMPORTANCE OF 21ST CENTURY SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE
EDUCATION

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖNEMİ

Selime AŞAR ,Rüveyda H. ÇEBİ

Yardımcı doçent, YÖK, üniversite :0000-0001-9451-7040

Öğretmen, MEB , ortaöğretim, :0009-0008-6262-5184

Özet

21.yüzyıl eğitimi, bireylerin yalnızca bilgi edinmesini değil; eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözüme, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi üst düzey beceriler geliştirmesini hedeflemektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2019). Bu bağlamda yabancı dil öğretimi, iletişimsel ve kültürlerarası yeterlikleri geliştirmenin yanı sıra, öğrenenlerin çok boyutlu beceriler kazanmasına olanak tanıyan bir alan olarak öne çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yabancı dil ders kitapları, öğrencilerin etkileşimli diyaloglar, proje tabanlı etkinlikler ve grup çalışmaları aracılığıyla bu becerileri kazanmasını amaçlamaktadır. Ayrıca, dijital araç kullanımına yönelik etkinlikler öğrencilerin teknolojiyi entegrasyonunu öğrenme sürecine katmalarına olanak tanımaktadır. Günümüz eğitim anlayışı, bireylerin yalnızca akademik bilgi ile değil; 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yetkinliklerle donatılmasını hedeflemektedir. Bu noktada Gündüz'ün (2023) çalışması dikkat çekicidir. Söz konusu araştırmada, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme başarı düzeyleri ile 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Buna karşın, 21. yüzyıl becerilerine dair algılarının yalnızca orta düzeyde olduğu saptanmıştır. En önemli sonuç ise, öğrencilerin bu becerilere yönelik algılarının yaşam boyu öğrenme başarısını güçlü bir şekilde etkilediğidir. Bu bulgular, eğitim programları açısından önemli bir mesaj taşımaktadır: Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin farkındalık ve algı düzeylerini artırmak, onların yaşam boyu öğrenen bireyler olarak gelişmelerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu nedenle müfredat tasarımında, ders kitaplarında ve öğretim yöntemlerinde söz konusu becerilerin daha görünür ve işlevsel biçimde yer alması çağdaş eğitimin temel bir gerekliliğidir. Sonuç olarak, küreselleşen dünyada yabancı dil öğretimi yalnızca dil bilgi si ve kelime öğretimine indirgenemez. Yabancı dil eğitimi, doğası gereği 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için zengin fırsatlar sunar. İletişimsel etkinlikler, öğrencilerin iş birliği içinde problem çözüme yeteneklerini geliştirirken; proje temelli çalışmalar yaratıcılığı ve üretkenliği desteklemektedir. Ayrıca, dijital araçların entegrasyonu, öğrencilerin hem teknolojiyi etkin kullanmasını hem de öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktadır. Bütün bu yönleriyle, yabancı dil eğitiminin 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirilmesi, öğrencilerin yalnızca dil öğrenen değil; aynı zamanda küresel vatandaşlık bilincine sahip, eleştirel ve yaratıcı bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamaktadır

Anahtar kelimeler: Yabancıdil eğitimi, 21.yy becerileri, ders kitapları

Abstract

21st-century education aims not only to equip individuals with knowledge but also to develop higher-order skills such as critical thinking, creativity, problem-solving, collaboration, and digital literacy (Partnership for 21st Century Skills, 2019). In this context, foreign language teaching stands out as an area that enables learners to acquire multidimensional skills, in addition to developing communicative and intercultural competencies. Foreign language textbooks prepared by the Ministry of National Education aim to help students acquire these skills through interactive dialogues, project-

based activities, and group work. Furthermore, activities focused on the use of digital tools enable students to integrate technology into the learning process. Today's educational approach aims to equip individuals not only with academic knowledge but also with competencies referred to as 21st-century skills. Gündüz's (2023) study is noteworthy in this regard. The study examined the relationship between students' lifelong learning achievement levels and their perceptions of 21st-century skills. According to the findings, students' lifelong learning success levels were found to be high. In contrast, their perceptions of 21st-century skills were found to be only moderate. The most important finding is that students' perceptions of these skills strongly influenced their lifelong learning success. These findings carry an important message for educational programs: Increasing students' awareness and perception levels regarding 21st-century skills directly contributes to their development as lifelong learners. Therefore, it is a fundamental requirement of contemporary education that these skills be made more visible and functional in curriculum design, textbooks, and teaching methods. Consequently, in a globalizing world, foreign language teaching cannot be reduced to merely teaching grammar and vocabulary. By its very nature, foreign language education offers rich opportunities for developing 21st-century skills. Communicative activities develop students' problem-solving abilities through collaboration, while project-based work supports creativity and productivity. Furthermore, the integration of digital tools ensures that students both use technology effectively and actively participate in the learning process. In all these respects, integrating foreign language education with 21st-century skills contributes to the development of students who are not only language learners but also critical and creative individuals with a sense of global citizenship.

Keywords: Foreign language education, 21st-century skills, textbooks

STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHING THE AZERBAIJANI LANGUAGE

Lala MUSAYEVA

U. Hajibayli 68, Azerbaijan State Pedagogical University, Department of Azerbaijani
Language and Educational Technology, ORCID: 0000-0002-7701-5716

ABSTRACT

This article explores the implementation and effectiveness of learner-centered approaches in teaching the Azerbaijani language, highlighting their advantages over traditional teacher-centered methods. In conventional approaches, the teacher is the primary source of knowledge, and students often assume a passive role, which can limit motivation, engagement, and long-term retention of linguistic knowledge. In contrast, learner-centered methods prioritize students' needs, interests, and learning styles, fostering active participation in classroom activities and promoting the development of critical thinking, problem-solving, and communicative competence. The study employs literature review, comparative analysis, and practical examples from Azerbaijan and other countries, such as Finland, Turkey, and the USA. In Azerbaijan, recent educational reforms have incorporated project-based lessons, dialogue exercises, and role-playing activities, enabling students to apply language skills in meaningful contexts. In Finland, learner-centered pedagogy emphasizes group work and collaborative projects, with the teacher serving as a facilitator rather than the primary instructor, thereby enhancing student motivation and retention. In Turkey, communicative and learner-centered techniques prioritize student choice, project work, and interactive participation, leading to more effective acquisition of grammatical and lexical knowledge. In the USA, project-based learning and technology integration provide dynamic and interactive environments that strengthen critical thinking, communication skills, and engagement in authentic language use. Findings indicate that learner-centered approaches improve students' lexical and grammatical competence, speech culture, and communicative abilities while also fostering reflective learning and responsibility for personal development. Techniques such as group discussions, peer feedback, interactive digital tools, and practical exercises in real-life scenarios facilitate meaningful and sustainable learning. Moreover, learner-centered pedagogy supports intercultural understanding, as students interact with diverse cultural content and perspectives, enhancing global communication skills. In conclusion, learner-centered approaches in Azerbaijani language teaching represent a highly effective pedagogical strategy. They provide students with interactive, engaging, and contextually relevant learning experiences, ensuring both the practical application of language skills and the long-term development of speech culture and communicative competence. This approach aligns with modern educational principles and contributes to the holistic development of students in both linguistic and cognitive domains.

Keywords: learner-centered approach, Azerbaijani language teaching, communicative competence, project-based learning, interactive methods, speech culture

ÖZET

Bu makale, Azerbaycan dili öğretiminde öğrenci merkezli (learner-centered) yaklaşımların uygulanmasını ve etkinliğini incelemektedir. Geleneksel öğretmen merkezli yöntemlerde öğretmen bilgi aktarımında ana rol üstlenirken, öğrenciler genellikle pasif kalır; bu durum motivasyonu, ders katılımını ve uzun süreli öğrenmeyi. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda ise öğrenme süreci öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları ve öğrenme stillerine göre düzenlenir. Bu yöntem öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesini destekler. Çalışmada literatür taraması, karşılaştırmalı analiz ve Azerbaycan ile Finlandiya, Türkiye ve ABD gibi ülkelerden uygulamalı örnekler incelenmiştir. Azerbaycan'da son yıllarda proje temelli dersler, diyalog çalışmaları ve rol oyunları derslerde uygulanmakta, öğrencilerin dil becerilerini anlamlı bağlamlarda uygulamalarına olanak sağlamaktadır. Finlandiya'da öğrenci merkezli pedagojide grup

çalışmaları ve işbirlikçi projeler ön plandadır; öğretmen rehberlik rolü üstlenir ve öğrenci motivasyonu ile öğrenmenin kalıcılığı artırılır. Türkiye’de iletişimsel ve öğrenci merkezli teknikler, öğrencilerin konu seçiminde söz sahibi olmasını, proje çalışmaları yapmasını ve interaktif katılımını teşvik ederek dil bilgisi ve sözcük dağarcığının daha etkili öğrenilmesini sağlar. ABD’de proje temelli öğrenme ve teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştiren dinamik ve etkileşimli ortamlar. Bulgular, öğrenci merkezli yaklaşımların öğrencilerin sözcük dağarcığını, dil bilgisi ve konuşma kültürünü geliştirirken, aynı zamanda yansıtıcı öğrenmeyi teşvik ettiğini ve öğrencilerin kendi gelişim süreçlerinden sorumlu olmalarını sağladığını göstermektedir. Grup tartışmaları, akran geri bildirimi, interaktif dijital araçlar ve gerçek yaşam bağlamında uygulamalı etkinlikler anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi destekler. Ayrıca bu yaklaşım, farklı kültürel içeriklerle etkileşim sayesinde kültürlerarası anlayışın gelişmesine ve küresel iletişim becerilerinin güçlenmesine katkı sağlar. Sonuç olarak, Azerbaycan dili öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar, dil öğretiminde son derece etkili bir pedagojik strateji olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilere etkileşimli, ilgi çekici ve bağlamsal olarak anlamlı öğrenme deneyimleri sunar; dil becerilerinin pratik uygulamasını ve konuşma kültürü ile iletişim becerilerinin uzun vadeli gelişimini güvence altına alır. Bu yaklaşım modern eğitim ilkeleriyle uyumludur ve öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimine bütüncül katkı sağlar.

Anahtar kelimeler: öğrenci merkezli yaklaşım, Azerbaycan dili öğretimi, iletişim becerileri, proje temelli öğrenme, interaktif yöntemler, konuşma kültürü

INTRODUCTION

In contemporary pedagogical practice, the learner-centered approach is considered one of the primary methods for enhancing the effectiveness of language instruction. In traditional teacher-centered approaches, the teacher plays the central role in knowledge transmission, while students often remain passive learners. However, recent studies indicate that this model diminishes students’ motivation and classroom engagement and does not adequately facilitate the long-term retention of learned knowledge (Bransford et al., 2000; Hmelo-Silver et al., 2007).

In contrast, the learner-centered approach structures the learning process according to students’ needs, interests, and learning styles. This approach actively involves students in classroom activities, fostering the development of critical thinking, problem-solving, and communication skills. The application of this approach in teaching the Azerbaijani language is particularly significant, both for language acquisition and for the development of students’ speech culture.

The aim of this article is to present the theoretical foundations of the learner-centered approach, its application in Azerbaijani language teaching, and its comparison with international practices.

The learner-centered approach in educational theory is grounded in the constructivist model. Vygotsky (1978), in his social constructivist theory, emphasizes that knowledge is internalized through social interaction. Bruner (1986) also highlights that learning is more effective when students actively participate and engage in real-life contexts.

In language teaching, the learner-centered approach is closely associated with Communicative Language Teaching (CLT). According to this theory, students should not merely memorize language rules but should be able to apply them in authentic communicative situations (Celce-Murcia, 2001). Learner-centered methods organize the learning process around students’ goals and needs, making lessons interactive and engaging.

Recent research demonstrates that learner-centered approaches:

1. Enhance student motivation (Deci & Ryan, 2000);
2. Facilitate the long-term retention of lexical and grammatical knowledge (Brown, 2015);
3. Develop critical thinking and problem-solving skills (Hmelo-Silver et al., 2007);
4. Strengthen communicative competence through group work and peer learning (Johnson & Johnson, 2009).

In Azerbaijan, studies in the field of language instruction show that students remain passive in traditional teacher-centered lessons, with limited opportunities for active participation. However, in recent years, project-based lessons enriched with dialogue and role-playing activities have been implemented, serving as practical examples of the learner-centered approach (Aliyeva, 2020).

METHODS

This article employs literature review, comparative analysis, and examination of practical examples. Both local and international sources related to the learner-centered approach were analyzed, and the theoretical foundations were systematized. The Azerbaijani experience was compared with practices from other countries, including Finland, Turkey, and the USA. Lesson examples, group activities, and project-based tasks conducted using learner-centered methods were examined.

FINDINGS

The learner-centered approach in teaching the Azerbaijani language is primarily characterized by structuring the lesson process according to students' needs and interests. This approach ensures active participation of students in the classroom, allowing them to apply their speaking skills, lexical knowledge, and grammatical understanding in authentic communicative situations.

In contemporary language teaching methodology, the learner-centered approach is implemented through a variety of methods. Students work on projects related to specific topics, analyze texts within groups, deliver presentations, and engage in dialogues. This method not only expands students' vocabulary but also develops their communicative and critical thinking skills. In the classroom, students simulate various social and everyday situations, gaining real conversational experience in Azerbaijani. The approach also supports the enhancement of lexical and phonetic skills.

At the end of lessons, students reflect on their learning, identify their strengths and weaknesses, and plan future learning activities. This fosters a responsible and reflective approach to learning. Through audio dictionaries, interactive programs, and electronic textbooks, students listen to, read, and practice their pronunciation, making technology a tool to create interactive and engaging lessons. The primary goal of learner-centered approaches in Azerbaijani language teaching is not only to teach theoretical knowledge but also to enable students to apply what they have learned in practical situations. This strengthens students' role as active learners and makes the lesson process more purposeful, interactive, and engaging.

Numerous international examples demonstrate the effectiveness of this approach. In Finland, the learner-centered approach is a fundamental pedagogical principle. Students learn through projects and group work, while teachers act as observers and facilitators, enhancing motivation and long-term learning (Sahlberg, 2011). In Turkey, communicative and learner-centered methods are among the main priorities. Students choose topics based on their interests, create projects, and actively participate in lessons, leading to better acquisition of both grammatical and lexical knowledge (Kaya, 2018).

In the USA, project-based learning and interactive technologies are widely employed in learner-centered language classes. This approach develops students' critical thinking and communication skills while making lessons interactive and engaging (Thomas, 2000). In Estonia, learner-centered approaches are implemented especially through interactive technologies. Students use electronic textbooks, audio dictionaries, and interactive applications, listening to and reading texts while teachers provide individualized feedback. Similar technological tools can be used in Azerbaijani language teaching to enhance literary pronunciation and lexical skills.

In Singapore, language instruction is conducted through communicative and learner-centered strategies. Students engage in written and oral activities across diverse cultural contexts, conduct group discussions on texts, and develop cultural awareness and global communication skills. Activities such as dialogues, discussions, and presentations in Azerbaijani language lessons can produce similar outcomes.

In Canada, bilingual education programs heavily incorporate learner-centered methods. Students develop multiple language skills—reading, writing, listening, speaking—through integrated project and group work. This demonstrates that learner-centered approaches are effective not only for vocabulary acquisition but also for promoting functional language use.

In Azerbaijan, pilot projects in Baku implement learner-centered Azerbaijani language lessons. The goal is to encourage active participation and ensure practical application of language knowledge through dialogues and role-playing activities. Observations indicate that students do not limit themselves to theoretical knowledge but apply their learning in real conversational contexts (Aliyeva, 2020).

Research and practical examples show that the learner-centered approach:

- Increases student motivation and engagement;
- Supports long-term retention of lexical and grammatical knowledge;
- Develops communication, critical thinking, and problem-solving skills;
- Enables the use of language in real-life contexts through text- and project-based lessons.

However, implementing this approach requires a high level of pedagogical preparation from teachers and adaptation of teaching materials to students' proficiency levels. Otherwise, challenges may arise during the learning process.

Overall, the learner-centered approach proves to be an effective method in teaching the Azerbaijani language. It ensures active student participation, enhances motivation, supports long-term retention of lexical and grammatical knowledge, and develops communication and critical thinking skills. Experiences from developed countries and local pilot projects confirm its effectiveness.

CONCLUSION, DISCUSSION, AND RECOMMENDATIONS

The findings of the study indicate that the learner-centered approach offers significant theoretical and practical advantages in teaching the Azerbaijani language. Unlike traditional methods, this approach transforms students into active participants in the learning process, fostering their independent thinking, problem-solving, and communicative skills. Students are not limited to memorizing vocabulary or mastering grammatical rules; they are also able to apply these elements functionally in authentic communicative contexts and textual situations.

Students interpret words presented in texts within context and practically apply the learned vocabulary through various activities such as dialogues, role-plays, and group discussions. This facilitates long-term retention of vocabulary and its effective use in daily communication. Activities based on texts also provide opportunities to work on pronunciation, stress, and rhythm. Students learn correct pronunciation not merely through repetition but by aligning it with the intonation and context of the text, enhancing fluency and intelligibility.

Learner-centered activities—including group discussions, dialogues, presentations, and projects—allow students to apply their learning in real communicative situations. This strengthens their social and academic communication skills, enabling them to express their ideas and understand the perspectives of others.

As evidenced by practical examples from various countries, working with texts from diverse cultures promotes tolerance and global communication skills. In Azerbaijani language teaching, learner-centered approaches provide opportunities for students to engage with the worldviews and values of other cultures.

Learner-centered methods prevent lessons from becoming monotonous or routine; instead, they make the learning process engaging and interactive. As students actively participate in lessons, their motivation increases, resulting in deeper and more sustainable acquisition of knowledge.

The study demonstrates that applying learner-centered approaches in Azerbaijani language teaching not only enhances language skills but also contributes to personal development, independent learning,

and analytical abilities. Integrating texts, projects, group work, and interactive technologies places students at the center of the learning process, making them more responsible and active participants.

In conclusion, learner-centered approaches are recognized as one of the most effective methods in contemporary pedagogical practice for teaching the Azerbaijani language. This approach enables teachers to plan lessons more efficiently and interactively while simultaneously fostering students' lexical knowledge, literary pronunciation, communicative competence, and cultural awareness. Wider implementation of this approach in the future is expected to improve the quality of Azerbaijani language instruction and make the learning process more purposeful, practical, and sustainable.

REFERENCES:

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brown, H. D. (2015). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Heinle & Heinle.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Əliyeva, N. (2020). *Azərbaycan məktəblərində şagirdyönlü tədris metodlarının tətbiqi*. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kaya, F. (2018). *Communicative language teaching and learner-centered approaches in Turkish language classrooms*. Istanbul: Eğitim Yayınları.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

THE ROLE OF THE PIONEER MAGAZINE IN FORMING CHILDREN'S WORLDVIEW
(SOVIET PERIOD)

ÇOCUKLARIN DÜNYA GÖRÜŞÜNÜN OLUŞTURULMASINDA PIONEER
DERGİSİNİN ROLÜ (SOVYET DÖNEMİ)

Aygun Ahmadova Shukur kızı

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi (Ü. Hacıbeyov-68), 0000-0002-2464-2513

Aygun Ahmadova, Edebiyat Öğretim Teknolojileri Bölümü

ÖZET

Bir yıl içinde "Pioneer" dergisi 100 yaşına girecek. 1926'da, Bakü şehir Komsomol örgütünün bir konferansında, aktif bir grup okul çocuğu, üzerinde "Pioneer" yazan 28 sayfalık bir dergi hazırladı. Çocuk el yazısıyla basılan derginin yalnızca 50 nüshası, konferans katılımcıları tarafından büyük bir ilgiyle karşılandı. Bu nüshalar "Pioneer" dergisinin temelini oluşturdu. Birkaç ay sonra, Şubat 1927'de dergi geniş bir tirajla yayınlanmaya başladı.

Derginin temel amacı, okul çocuklarını halka, vatana ve toprağa sevgi ve sadakat ruhuyla eğitmektir. 20. yüzyılın başlarında hükümet, kamu eğitiminin gelişimine büyük önem verdi. Yeni okullar, çocuk eğitim kurumları ve cehaletle mücadele birliğiyle birlikte, sürekli yayınlar geliştiriliyor ve yeni pedagojik dergiler yayınlanıyordu. Komsomol ve öncü örgütler, okul çocuklarının eğitiminde önemli bir rol oynamıştır. Aynı zamanda, genç neslin ideolojik ve politik eğitiminde olağanüstü bir öneme sahip olan bir çocuk basınının oluşturulması ihtiyacı doğmuş ve "Pioneer" dergisi yayınlanmaya başlanmıştır.

"Pioneer", Azerbaycan'ın ilk profesyonel çocuk dergisidir. Dergi aracılığıyla genç okuyucular, Azerbaycanlı çocuk yazarlarının eserleri, dünya edebiyatı ve ülkemizin sosyo-politik yaşamındaki en önemli olaylarla tanışmıştır. Dönemin ünlü şair ve yazarları, önde gelen bilim insanları ve sanatçıları, etkisi ile çocukların eğitiminde önemli bir rol oynayan "Pioneer" dergisinde çalışmıştır. "Pioneer" dergisinde, Abdulla Şayg, Samad Vurgun, Mirza İbrahimov, Eynulla Ağayev, Zeynal Cabbarzade, Tofiq Mutallibov, Hikmet Ziya, Neriman Süleymanov, Tofiq Mahmud, Gaçay Koçarlı, Rafiq Yusifoğlu ve Mammad Namaz gibi büyük eğitimcilerin ve çocuk edebiyatının önde gelen temsilcilerinin eserleri yayımlanmıştır.

Çocukların dünya görüşünü erken yaşlardan itibaren daha ayrıntılı bir şekilde oluşturmak amacıyla, dünya edebiyatı temsilcileri M. Lermontov, L. Tolstoy, M. Gorki, A. Çehov ve diğer yazarların eserleri de bu dergide yayınlanmıştır. Halk şairi Halil Rıza, yazar Sabir Ahmedov ve şair Neriman Hasanzade'nin ilk eserleri de "Pioneer" dergisinde yayımlanmıştır. Ünlü sanatçılar Mikayil Abdullayev, Kazım Kazımzade, Oktay Sadıgzade ve Hasanağa Ağayev dergiyle iş birliği yapmıştır.

Edebiyat ve basın organının yıldönümü etkinlikleri her zaman büyük ilgi görmüş ve üst düzey bir katılımı gerçekleştirilmiştir. 1977 yılında, tüm Cumhuriyet halkı derginin 50. yıldönümünü büyük bir coşkuyla kutlamıştır. "Pioneer" dergisi, okul çocuklarının eğitimi alanındaki verimli çalışmalarından dolayı SSCB Yüksek Sovyet Başkanlığı'nın kararıyla "Onur Nişanı" ile ödüllendirilmiştir. Yazarlar Qilman İlkin ve Hüseyin Abbaszadeh, uzun süre "Pioner" dergisinin yazı işleri müdürlüğünde sorumlu görevlerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: yeni, çocuk, gelişme, dergi, genç, okuma, pedagojik.

ABSTRACT

In a year, the "Pioneer" magazine will be 100 years old. In 1926, at a conference of the Baku city Komsomol organization, a group of active schoolchildren prepared a 28-page magazine with the

word "Pioneer" written on it. Only 50 copies of the magazine, written in children's handwriting, were met with great sympathy by the conference participants. Those copies became the foundation of the "Pioneer" magazine. A few months later, in February 1927, the magazine began to be published in large circulation.

The main goal of the magazine was to educate schoolchildren in the spirit of love and loyalty to the people, Motherland, and land. At the beginning of the 20th century, the government paid great attention to the development of public education. Along with new schools, children's educational institutions, and the union to fight illiteracy, the periodical press was being developed, and new pedagogical magazines were being published. Komsomol and pioneer organizations played an important role in the education of schoolchildren. At the same time, the need to create a children's press, which was of exceptional importance in the ideological and political education of the younger generation, arose, and the magazine "Pioneer" began to be published.

"Pioneer" was the first professional children's magazine in Azerbaijan. Through the magazine, young readers got acquainted with the works of Azerbaijani children's writers, world literature, and the most important events in the socio-political life of our country. Famous poets and writers of the time, prominent scientists and artists worked in the magazine "Pioneer", which played an important role in the education of children with its influence. The issues of "Pioneer" published the works of such great educators and prominent representatives of children's literature as Abdulla Shaig, Samad Vurgun, Mirza Ibrahimov, Eynulla Aghayev, Zeynal Jabbarzadeh, Tofiq Mutallibov, Hikmet Ziya, Nariman Suleymanov, Tofiq Mahmud, Gachay Kocharli, Rafiq Yusifoglu, Mammad Namaz.

In order to form the worldview of children from an early age in more detail, the works of world literature representatives M. Lermontov, L. Tolstoy, M. Gorky, A. Chekhov and other writers were also published in this magazine. The first works of the people's poet Khalil Rza, writer Sabir Ahmadov, poet Nariman Hasanzade were also published in the magazine "Pioneer". Famous artists Mikayil Abdullayev, Kazim Kazimzade, Ogtay Sadigzade, Hasanaga Agayev collaborated with the magazine.

The anniversary events of the literary and press organ have always been in the center of great attention and were held at a high level. In 1977, the entire republican public solemnly celebrated the 50th anniversary of the magazine. "Pioneer" was awarded the Order of "Badge of Honor" by the decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR for its fruitful work in the field of educating schoolchildren. Writers Qilman Ilkin and Huseyn Abbaszadeh held responsible positions in the editorial office of "Pioner" magazine for a long time.

Keywords: new, child, development, magazine, young, reading, pedagogical.

KAYNAKLAR

1. Milli mətbuatımızın cəfəkeş tədqiqatçısı-Bakı: Dil və Ədəbiyyat. Beynəlxalq elmi-nəzəri jurnal, 2012. №4 (84), s. 327329

2. Azərbaycan mətbuatşünaslığı tarixi araşdırmalarda-Bakı Universitetinin Xəbərləri. Humanitar elmlər seriyası, 2013. № 4, s. 184-189.

3. Milli mətbuatşünaslığın təşəkkülü və inkişafı-Bakı: Jurnalistika. (İctimai-siyasi humanitar elmlər seriyası), 2018. № 9, s. 148-154.

4. Azərbaycan mətbuatşünaslığına bir nəzər-Bakı: AMEA N. Gəncəvi adına Ədəbiyyat İnstitutu. Ədəbiyyat məcmuəsi, 2016. XXVII cild, s. 169-174.

LIFE AND CREATIVITY OF ABDULLATIF BANDAROGLU
ƏBDÜLLƏTİF BƏNDƏROĞLUNUN HƏYAT VƏ YARADICILIĞI

Prof. Dr. Elman Guliyev

Azərbaycan, Bakü
Azərbaycan Dövlət Pedagoji Universiteti
Türkoloji merkezin Türk edebiyatı bölümünün başkanı
Orcid: 0000-0001-5413-9479

Özet

Əbdüllətif Bəndəroğlu bədii yaradıcılığı ilə müasir İraq-türkman ədəbiyyatının inkişafında mühüm rol oynamış, ərəb dünyasında dilimizin bədii imkanlarının genişlənməsinə əhəmiyyətli dərəcədə təsir göstərmişdir. Bildiyimiz kimi, türkmanların İraqda məskunlaşmasının tarixi təxminən VII əsrə gedib çıxır. Tarixdə türkmanların Türküstandan Azərbaycana, Azərbaycandan isə İraqa gəlmələri haqqında xeyli məlumatlar mövcuddur. İraq türkmanları oğuz qrupuna daxil olan tayfa hesab edilir. Ə.Bən-dəroğlu bir sıra araşdırmalarında türkmanların tarixindən bəhs açmış, on-ların dili ("İraq-türkman dili, Bağdad, 1977"), ədəbiyyatı ("İraq-türkman ədəbiyyatı yolunda bir addım", Bağdad, 1962; "Ata sözlərimiz", Bağdad, 1988; "İraq-türkman ədəbiyyatına bir baxış", Bağdad, 1988) ilə bağlı tədqiqlər aparmış və dəyərli fikirlər söyləmişdir.

Anahtar kelimələr: Ə.Bəndəroğlu, İraq-türkman, yaradıcılıq, ədəbiyyat

Summary

Abdullatif Banderoglu played an important role in the development of modern Iraqi-Turkmen literature with his artistic creativity, and had a significant impact on the expansion of the artistic possibilities of our language in the Arab world. As we know, the history of Turkmen settlement in Iraq dates back to the VII century. In history, there is a lot of information about the arrival of Turkmens from Turkestan to Azerbaijan, and from Azerbaijan to Iraq. Iraqi Turkmen are considered a tribe included in the Oghuz group. A. Banderoglu has discussed the history of the Turkmens in a number of studies, their language ("Iraq-Turkman language, Baghdad, 1977"), literature ("A step on the path of Iraqi-Turkman literature", Baghdad, 1962; "Our words", Baghdad, 1988; "An overview of Iraqi-Turkman literature", Baghdad, 1988) conducted research and expressed valuable opinions.

Key words: A. Banderoglu, Iraqi-Turkmen, creativity, literature

GİRİŞ

İraq-türkman ədəbiyyatının görkəmli nümayəndəsi Əbdüllətif Bəndəroğlu 1937-ci ildə Kərkük elinin Tuzxurmatı qəsəbəsində anadan olmuşdur. Əbdüllətif Bən-dəroğlu "Hekayə" adlı şeirində doğulduğu məkan haqqında məlumat vermişdir. O, orta təhsilini Kərkükdə tamamlamışdır. Bədii yaradıcılığa 13 yaşında – 1950-ci ildə sərbəst vəznə yazdığı "Yavaş" adlı şeiri ilə başlamışdır. O, 1952-ci ildə "Nazim Hikmətə bir məktub" şeirini qələmə alır. Bu şeir 1958-ci ildə Bağdadda nəşr olunan "Əl-insaniyyə" qəzetində çap olunur. Həmin şeir Əbdüllətif Bəndəroğlunun mətbuatda çap olunan ilk şeiri hesab edilir.

O, siyasi fəaliyyətinə görə 1956-cı ildə neft şirkətləri üçün kadr ha-zırlayan məktəbdən xaric edilmişdir. Bundan sonra memarlıq peşəsinə yiyələnmişdir. Keçən əsrin 50-ci illəri İraqda ictimai-siyasi və ədə- bi-bədii proseslərinin dirçəliş dövrü kimi xarakterizə olunur. 1958-ci ildə İraq Respublikasının elan edilməsindən sonra İraq-türkmanlarına mədəni haqların verilməsi onların mədəni dirçəlişi üçün geniş imkanlar yaratdı. Bir neçə qəzetin dərc olunması, Bağdad radiosunda türkman- lara 30 dəqiqəlik yayım vaxtının verilməsi, müəyyən mədəniyyət də- nəklərinin yaradılması mədəni qurumların fəaliyyəti üçün imkanları genişləndirdi, ilk növbədə isə İraq-türkman ədəbiyyatının inkişafına güclü təsir göstərməyə başladı. Əbdüllətif Bəndəroğlu bu illərdə ana dilində yazdığı xoyrat, qəzəl, qəsidələri ilə yanaşı, ərəb dilində "Mü- haribənin səsi", "Sonuncu görüş", "Aşıqların həyatı" və s. hekayələrində yazmışdır. Bu dövrdə o, siyasi fəaliyyətdən də kənarda

qalmamış, bu səbəbdən daim siyasi rejimin təzyiqləri ilə üzləşmişdir. Əbdüllətif Bəndəroğlu siyasi təqiblərə məruz qaldığı üçün 1964-cü ildən sonra Yunanıstan və Bolqarıstanda mühacirət həyatı yaşamışdır. Sofiya şəhərində türkcə çıxan qəzet və jurnallarda əsərləri çap olunmuş və əldə etdiyi qonorar hesabına yaşamışdır. Bu dövrdə şairin “Yeni işıq”, “Xalq gəncliyi” qəzetlərində və “Yeni həyat” dərgisində milli-azadlıq ideyaları əks etdirən şeirləri dərc olunmuşdur. Bundan başqa onun “Arzu və Qəmbər, yaxud eşq uğrunda ölənlər” pyesi aktyorların ifasında Bolqarıstanda Sofiya radiosu vasitəsilə dinləyicilərə təqdim edilmişdir.

O, 1965-ci ildə İraqa qayıtmış və ictimai-siyasi fəaliyyətini genişləndirmişdir. Əbdüllətif Bəndəroğlu 1970-ci ildə “Yurd” qəzetini çıxarmaqla ərəb dünyasında türkün tarixi, ədəbiyyatı və mədəniyyətinin kütləvi təbliğatı üçün imkanlar yaratmışdır. Bu dövrdə İraq İnformasiya Nazirliyi nəzdində İraq-türkman mədəniyyət müdirliyi yaradılması, televiziya və radioda türkmanca efir vaxtlarınınuzadılması, ana dilində məktəblərin açılması və s. hallar türkmanların ədəbi-mədəni inkişafında mühüm rol oynamışdır. Əbdüllətif Bəndəroğlunun keçən əsrin 90-cı illərindən başlayaraq Azərbaycanla sıx əlaqələri olmuşdur. O, 1992-ci ildə Bakı Dövlət Universitetinin fəxri doktoru seçilmiş, Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası və Azərbaycan Yazıçılar Birliyi ilə əlaqələrini genişləndirməyə başlamışdır. 1999-cu ildə bir sıra vəzifələrdə çalışdığına görə “Yurd” qəzetindəki rəhbərlik fəaliyyətini dayandırmışdır. Lakin 2002-ci ildə “Yurd” qəzetinin baş redaktoru vəfat etdiyi üçün Ə. Bəndəroğlu 2003-cü ilə qədər yenidən bu qəzetə rəhbərlik etmişdir. Ə. Bəndəroğlu bədii və elmi əsərlərdən ibarət 36 kitabın müəllifidir. “Günəş şərqisi” (1969), “Yurd torpağı” (1971), “Gurgur baba” (1973), “Şərq insanları” (1975),

“Qərənfil” (1977), “Yolun sonunadək” (2002), “Gecənin qanayan yarası” (2003) və s. kitabları Bəndəroğlunun zəngin bədii irsə sahib olmasından xəbər verir. 1972-ci ildə İraq neftinin milliləşdirilməsi münasibətilə Ə. Bəndəroğlunun yazmış olduğu “Gurgur baba” poeması dahi Azərbaycan şairi M. Şəhriyarın “Heydərbabaya salam” poemasına nəzər kimi əhəmiyyətlidir.

Ə. Bəndəroğlu eyni zamanda bir tədqiqatçı olaraq Azərbaycan və Kərkük ədəbiyyatı problemlərini (“Türkmən şairi Füzuli Bayatlı”, “İmadəddin Nəsimi əl-Bağdadi”, “İraq-Türkman ədəbiyyatı yolunda bir addım”, “Azərbaycan şairi”, “Ata sözlərimiz”) araşdırmış, Azərbaycan və İraq-türkman elminə müəyyən faydalar vermişdir. Onu da qeyd edək ki, Ə. Bəndəroğlunun Azərbaycanla sıx əlaqələrinin qurulmasında, möhkəmlənməsində və davamlı olmasında Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığı elminin görkəmli nümayəndəsi prof. Qəzənfər Paşayevin böyük rolu olmuşdur. Ə. Bəndəroğlu 2008-ci il fevralın 2-də Omanda ürək əməliyyatı zamanı vəfat etmişdir.

Əbdüllətif Bəndəroğluyaradıcılığının ilk dövrü XX əsrin 50-60-cı illərini əhatə edir. O, yaradıcılığının ilk mərhələsində Nazim Hikmətdən daha çox təsirlənmişdir. Əbdüllətif Bəndəroğlu bu mərhələdə Nazim Hikmət kimi xalqın tale-yini daha çox düşünmüş, haqsızlığa qarşı mübarizə və hüriyyətə çağırış ruhlu şeirlər yazmışdır. Bununla yanaşı Əbdüllətif Bəndəroğlu Nazim Hikmətin “Kərəm kimi”, “Günəşi içənlərin türküsü”, “Ceviz ağacı” və s. şeirlərinin ruhunu və formasını saxlamaq şərtlə özünün “Qardaşım Əli”, “Günəş türküsü”, “Fərqində” və s. şeirlərini qələmə almışdır. Məsələn, Nazim Hikmətin 1957-ci ildə yazdığı “Ceviz ağacı” şeirindəki

Mən bir ceviz ağacıyam Gülhanə parkında, Yarpaqlarım suda balıq kimi qıvıl-qıvıl,

Yarpaqlarım ipək dəsmal kimi tırl-tırl, Qopararaq, gülüm, gözlərinin yaşını sil.

...Mən bir ceviz ağacıyam Gülhanə parkında,

Nə sən bunun fərqindəsən, nə də polis fərqində -

misralarının təsiri Əbdüllətif Bəndəroğlunun “Fərqində” adlı şeirində aşağıdakı kimidir:

Mən bir xurma ağacıyam Millət parkında Budaqlarım qurumuş, salxımlarım tökülmüş, Köklərim torpaq altında.

Nə sən bunun fərqindəsən, Nə dostlarım,

Nə də mənə arayanlar fərqində.

Ə. Bəndəroğlu istər elmi, istərsə də bədii yaradıcılığında bir türkman olaraq millətinə, yurduna

və dilinə xüsusi sevgi nümayiş etdirmiş-dir. Bu sevgi onun poeziyasının ana xəttini təşkil edir.

Şair “İnsan və torpaq” şeirində layiqli vətəndaş kimi torpağa bağ- lılıq hissini nümayiş etdirmiş, öz varlığının topaqdan güc aldığını dilə gətirmişdir:

Dağ-dərələr keçən insan, Dənizləri aşan insan, İldırım tək çaxan insan Yaşar yenə torpağında.

“Doğu insanları”, “Unut buludu”, “Müqəddəs vətənim”, “Yıl- dız-yıldız”, “Yalımlı sevda”, “Evrəni qucaqlayan sevgi” və s. şeirlərin-də şairin vətənpərvərlik duyğuları tərənnüm olunur:

Ey müqəddəs vətənim, sənsən edən heyran bizi, Canladan, həm parladan, təqdir edən insan bizi. Xalqımız istər hər dəm hürr yaşasın, baş əyməsin, Etməsin istismar qurşunları pərişan bizi.

(“Müqəddəs vətənim”)

Vətəni azad görmək istəyi Əbdüllətif Bəndəroğlu yaradıcılığında aparıcı mövzulardan biridir. Bu səbəbdən yadellilərin təcavüzünə, talan siyasətinə qarşı barışmazlıq və nifrət onun çoxsaylı şeirlərinin qayəsinitəşkil edir:

və yaxud,

Yırtıcı qurdların gözləriizimdə,

Əkməgim, suyum, petrolum

Yenə də onların ağzında

(“Qurdların gözü”)

Qapımızın önündən keçər dəmir yolları, Qudurmuş itlər də,

Azmış atlar da,

Qapımızın önündən keçər. Qapımız dəmir yollarına bağlı Qapımız dəmirlə döyülür.

(“Dəmir yolları”)

Əbdüllətif Bəndəroğlu yaradıcılığında dil və yurd sevgisi əsas möv-zulardan birinə çevrilmişdir. Şair “Mərhəbə”, “Ağsu”, “Mən iraqılı türk-manam”, “Kərkük”, “Biz”, “Ana dili”, “Öz dilim” və s. şeirlərində öz türkman qürurunu açıq-aydın ifadə etmiş, türkman soyundan olması ilə fəxr etdiyini bəyan etmişdir:

Millətimin uğrunda hər zaman qaynar qanım, Dilimi yaşatmaqçın qalxandır ona canım.

Tarix boyu yayıldı Türkməndə mənim soyum, Qorxu nədir bilmədik, dedik, ölüm mərhəbə.

Gəzdim Ural, Altayı, sevgiyə türkü yazdım, Parçalanan dilimə həsrətlə durub baxdım. Oğuzların səsiylə ildırım kimi çaxdım.

Uzun illər gülmədik, dedik, ölüm mərhəbə.

(“Mərhəbə”)

“Bir iraqılı türkmanam” şeirində şair elinin, dilinin, mənəvi dəyər-lərinin və s. qorunması uğrunda mübarizə aparan, yurd üçün şəhid olan igidlərin ruhu qarşısında baş əyən, türkün şərəfli tarixindən qürur duyan bir vətənpərvər türkman obrazında çıxış edir:

Bir İraq əsgəriyəm, bir oğuz boyundanam,

Mən Kərkükün oğluyam, adım nəysə yaz mənim, Bu adımı saxlama

Gəncliyin anlamınılyicə bilməliyiz.

Sökülməyən sel kimi Bu yerdə durmalıyıq. Ya igid, ya da şəhid Yurdumuzun uğrunda Fədakar olmalıyıq.

Ə.Bəndəroğlu bir sıra şeirlərində bir vətənpərvər olaraq igidlikməfkurəsini, torpaq sevgisi ilə yaşamaq idealını önə çəkir:

Biz

Yalnız dağların İgidlik məsləkini Əmən insanlarız. Torpağımızın Eşqiylə

Yaşayıb ölənləriz.

(“Biz”)

Yaxud

Qan damardan axsa da, səndən başqa kimsəni, İnan sevməm, ey yurdum.

(“Mən İraqlı türkmənəm”)

Kərkük” şeirində isə Kərkük bir qədim yurd yeri olaraq milli ruhun, gələcəyə inamın, mübarizliyin və əyilməzliyin daşıyıcısı kimi təqdim olunur:

İçimdəki həsrətim, İçində yaşar Kərkük.

Analar ninnisiylə Oyanır, yatar Kərkük. Gurgur baba ağlasa, Silkinib qaçar Kərkük. İldırım dünyaya Alovla çaxar Kərkük.

Ə.Bəndəroğlu poeziyasında ana dili sevgisi xüsusi bir yer alır. “Özdilim”, “Gənclik böyük sərmayədir”, “Oyanmaq”, “Sevə-sevə”, “Ana dili” və s. şeirlərində şair özünün doğma dil sevgisini ifadə edir, ana südüylə ruhuna hakim olan doğma dili varlığının əsası kimi göstərir:

Ana dilini sevmək,

Ana qucağını sevməkdir, Yaşamın ilk günlərində. Ana dilini sevmək Yenidən yaşamaqdır, Yaşamın son günlərində.

və ya:

Sən bütün şeylərdən Fərqlisən.

Sən analarımızın südündəki Bəyazlıqsan. (“Ana dili”)

Sən varlığımızsan, Biz də səninlə varıq.

“Oyanmaq” şeirində şairin dil ilə bağlı sevgi, çağırış və həyəcanları öz bədii ifadəsini belə tapır:

Ey dilimdə, qanımda, Qardaşım mənim.

Dilini sev, Sevsinlər səni. Dilini unutsan,

Yıxarlar səni. Dil varlığındır

Əgər varlığını satarsan Alçaqlar bazarında Satarlar səni.

Əbdüllətif Bəndəroğlunun bədii yaradıcılığında Azərbaycan mövzusu və Azərbaycan sevgisi xüsusi yer tutur. Görkəmli ədəbiyyatşünas alim, professor Qəzənfər Paşayev Əbdüllətif Bəndəroğlunun Azərbaycanla əlaqələrini yüksək dəyərləndirmiş, onu İraqda-Kərkük diyarında mədəniyyətimizin, dilimizin və ədəbiyyatımızın yorulmaq bilməyən fədakar təbliğatçısı və tədqiqatçısı hesab etmişdir *.

Əbdüllətif Bəndəroğlunun Azərbaycanla bağlı yazdığı ilk poeziya nümunəsi onun Bakını görmək

həsərəti ilə 1961-ci ildə qələmə aldığı “Bakıya həsrətlərim” adlı şeiridir:

İçimdə sönməz, yanar, Şiddətlə şövq Bakıya. Yoldaşlarım da bilir, Məndə var zövq Bakıya. Bir dostum daim sorar, Səfərin yox Bakıya?

O, “Bakı”, “Mən Bağdadda, yar Bakıda”, “Qız qalası”, “Qəlbimiz-də, könümüzdə” və s. şeirlərində Azərbaycana sevgi duyğularını ifa- də etmiş, azərbaycanlılarla türkmənlərin eyni kökdən və bir bütövün parçaları olmalarını xüsusi vurğulamış, böyük məhəbbətlə yurdumuza olan heyranlığını əks etdirmişdir:

Azərilər səsində

Mənim qəlbim heyrandır. Əslimiz Azər isə

* Bax: Qəzənfər Paşayev, “Heyf sənə, Bəndəroğlu”. Borcumuzdur bu ehtiram, Bakı, 2010, səh. 147-154.

Mənim bütün varlığım, Ellərimə qurbandır.

Əbdüllətif Bəndəroğlu “Gurgur baba”, “Qərənfil”, “Acı mənim, ümid sənin, qasırğalar həpimizin” adlı poemalar müəllifi kimi də tanınmışdır. Onun poemaları içərisində “Gurgur baba”nın xüsusi yeri vardır. Müəllif poemanı İraqda neftin milliləşdirilməsi münasibətilə 1972-ci ildə Bağdadda qələmə almışdır. Poemada Gurgur baba müraciət obyekt-i olaraq məkan anlamında işlədilməklə yanaşı, müqəddəsliyin, inamın, ümidin və s. simvoluna çevrilir. Müəllifin poemaya bu adı verməsi təsadüfi deyil. Çünki Gurgur baba Kərkükdə tükənməyən bir neft mənbəyi, həmçinin ədəbiyanar müqəddəs ocaq və xalqın ziyarət yeridir. 36 bənddən ibarət olan “Gurgur baba” poeması dahi Azərbaycan şairi M. Şəhriyarın “Heydərbabaya salam”ına nəzirə kimi yazılmışdır. Hər iki poema müxtəlif ölkələrdə yerləşən konkret məkanlarla bağlıdır. Heydərbaba Cənubi Azərbaycanda bir dağdırsa, Gurgur baba Kərkükdə neftin alovlandığı məkandır. Şəhriyar öz fikir və ideyalarını Heydərbabaya müraciət etməklə oxucuya çatdırırsa, Heydərbabadan bir tribuna kimi istifadə edərsə, Əbdüllətif Bəndəroğlu da Gurgur babadan eyniməqsədlə yararlanır:

Gurgur baba, vaxtı gəldi, bir gurla, Atəş saçıb yurdumuzu bir nurla Yax kinləri ürəklərdə o qorla Aydınlat tez qaranlığı, hər yanı,

Sil gözlərdən sisləri, həm dumanı.

Onu da qeyd edək ki, İraq-türkmən ədəbiyyatında M. Şəhriyarın “Heydərbabaya salam” poemasına 40-dan çox nəzirə yazılmışdır. “Gurgur baba” poeması İraqda “Heydərbabaya salam” poemasına nəzirə şəklində yazılmış üçüncü poemadır. Əbdüllətif Bəndəroğludan yeddi il əvvəl, yəni 1965-ci ildə İsmayıl Sərttürkmən “Gurgur babaya salam” və Hüseyn Əli Mübarək “Tuzxurmatı” adlı poemaları ilə İraq-türkmən ədəbiyyatında Şəhriyarın “Heydərbabaya salam” poemasına nəzirə yazmağın əsasını qoymuşlar. Əbdüllətif Bəndəroğlu “Gurgur baba” poemasını yazarkən Şəhriyar üslubunu, “Heydərbabaya salam” poemasının forma xüsusiyyətlərini saxlamağa çalışmış, ifadənin ən sadə deyimdə, danışiq üslubunda olmasını təmin etmişdir. Hər iki poema beşliklər şəklində heca vəzninin 4-4-3 bölgüsündə yazılmışdır:

Gurgur baba, Heydərbaba ağladı, Şəhriyarın yarasını bağladı,

Daşa dönən ürəkləri dağladı

Sən də bir az Təbriz üçün yan, baba, Qan qardaşı, qan qusuruq, qan, baba.

Gurgur baba, sönməz sənin ocağın, Qaranlıqda pırıl-pırıl çırağın

Ver əlini, tut sözümə qulağın. Alovunu gecə-gündüz saç bizə, Salam göndər Şəhriyara, Təbrizə.

Poema “Heydərbabaya salam” əsərinin üslubuna uyğun yazılsa da, təbii ki, əsərdə Əbdüllətif Bəndəroğlu özünəməxsus orijinal üslubu qo-ruyub saxlamışdır. Əbdüllətif Bəndəroğlu “Gurgur baba” poemasında həyat barədə düşüncə, mülahizə və münasibətlərini bir çox hallarda ic-timai-siyasi səciyyədə ifadə edir:

Gurgur baba, bax dünyaya, gör bu gün, Məzlumların hallarını sor bu gün.

Bizim kimi öz nəfsini yor bu gün Aclıq çəkən kimsələrlə dərdləş gəl, Yorğun-arğın insanlarla birləş gəl.

Poema İraq xalqının ictimai-siyasi həyatı ilə birbaşa bağlılığı baxı-mından əhəmiyyətli. Qeyd etdiyimiz kimi, əsər 1972-ci ildə İraq nef-tinin milliləşdirilməsi münasibəti ilə qələmə alınmışdır. Lakin poema eyni zamanda İraq, Fələstin, Vyetnam, Laos və Afrika xalqlarının milli azadlıq mübarizəsinə də həsr edilmişdir. Məsələn, müəllif poemanın 12-ci bəndində tarixi proseslərə uyğun olaraq 1946-cı ildə İraqın sərvətini talayan ingilis müstəmləkəçilərinə qarşı ilk mübarizənin aparıldığı məkan (Gavur bağı) və bu mübarizədə ilk şəhid kimi tarixə düşən şəxs (Şakir) haqqında aydın təsəvvür yarada bilir:

Zülm evini yaxar sənə ocağın, Sevgi verər, sevinc saçar qucağın. Ana evi, ata evi bucağın,

Gurgur baba, "Gavur bağı" bizimdi, Şəhid düşən igid Şakir bizimdi.

O cümlədən, poemanın ayrı-ayrı bəndlərində Fələstin, Laos, Vyetnam, Kamboca, Afrika və s. məkanlarda cərəyan edən proseslər fonunda həmin ölkə xalqlarının azadlıq çarpışmaları və müstəmləkəçilərə nifrəti əks etdirilir:

və yaxud:

Kambocada qanlı sellər axarkən, Qurtuluşun şimşəkləri çaxarkən İstismarın köklərini yaxarkən, Gurgur baba, sən də bizdən salam et, Bizi düşün, hürriyyəti tamam et.

Gurgur baba, Afrikanı bir dolan, Zəncilərin hallarını ol soran.

Əbdüllətif Bəndəroğlu "Gurgur baba" poemasında doğma yurdun bir parçası kimi kəndə olan sevgisini izhar edir, kəndi kökə bağlılığın, təmizliyin, vicdanın, şərəfin mənbəyi və nümunəsi hesab edir:

Gurgur baba, kəndlilərin unutma, Kənddən gələn insanları durutma. Sözü söylə, damağımı qurutma.

Kənddən əsər varlığımız, şanımız, Kənd içindən doğubdur vicdanımız.

Kəndli oldu, inam verdin sən bizə, Yol aradıq getmək üçün ulduza,

Qanad açdıq günəş kimi gündüzə. Gurgur baba, verimlidir torpağın, Qaranlığı aydınladır çırağın.

Əbdüllətif Bəndəroğlu "Qərənfil" adlı digər poemasını Bakıda yazmışdır. Poema ilk dəfə 1977-ci ildə Bakıda kitab şəklində çap olunmuşdur. Qeyd edək ki, şair bu poemadan əvvəl "Qərənfil" adlı şeir də qələmə almışdır. Poemada qərənfil simvolik məna kəsb edir. Əbdüllətif Bəndəroğlu bununla bağlı fikir yürüdərkən qeyd etmişdir ki, "mənim qərənfilim çiçək deyil, o, yurd da ola bilər, sevgili də ola bilər, təmiz ürəkli insan da, sən də, mən də..." Şair bu poemada vətənpərvərlik duyğularını, məmləkət sevgilərini, insana xas gözəl keyfiyyətləri və s. dilə gətirmiş, gözəl poetik lövhələr yaratmaqla ideyanı oxuculara çatdırmışdır.

Dağlar başı sisli duman alanda, Gözlərimiz qan yaşıyla dolanda, Aclıq, qorxu qanadını salanda, Sən də görün qüvvətinlə, qərənfil, Əl-ələ ver millətinlə, qərənfil.

Əbdüllətif Bəndəroğlunun "Acı mənim, ümid sənə, qasırgılar hə-pimizin" adlı üçüncü poeması sərbəst vəznə, lakin folklor ənənəsinə uyğun yazılmışdır. Poemada xoyratlardan geniş istifadə əsərdəki xalq-lik ruhunu xeyli gücləndirmişdir:

Qanadlanar,

Quş uçar qanadlanar, Kəsmə, atar qanadım Gözümdən qan atlanar Körpələr dil açarkən Hecalar qanadlanar.

Ümumiyyətlə, özünəməxsus spesifik bədii xüsusiyyətləri ilə fərqlənən, müxtəlif janrlarda formalaşan, milli və bəşəri dəyərlər qə-zanan Əbdüllətif Bəndəroğlu yaradıcılığı təkcə İraq-türkman ədəbiy- yatında deyil, eyni zamanda, ümumtürk ədəbiyyatında da möhtəşəm yerlərdən birini tutur

KAYNAKLAR

1. Bəndəroğlu Ə. Qərənfil, Bakı, 1977
2. Bəndəroğlu Ə. Göylər unutmuşdu yağacağım. (Tərtib edən Q.Paşayev), Bakı, 1992
3. Quliyev E. Türk xalqları ədəbiyyatı. Bakı, 2011
4. Quliyev E. Türk xalqları ədəbiyyatı. Bakı, 2014

TRADITIONALITY AND INNOVATION IN AZERBAIJAN LITERATURE OF THE 17th-
18th CENTURIES

XVII-XVIII ƏSRLƏR AZƏRBAYCAN ƏDƏBİYYATINDA ƏNƏNƏÇİLİK VƏ
NOVATORLUQ

BABAYEV YAQUB MƏHƏRRƏM OĞLU

Filologiya elmləri doktoru, Professor, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Azərbaycan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4738-9426>

Xülasə

Məqalədə XVII-XVIII əsrlər Azərbaycan ədəbiyyatında ənənəçilik və novatorluq məsələlərindən söhbət açılır. Göstərilir ki, XVII-XVIII əsrlər Azərbaycan ədəbiyyatının inkişafında xüsusi bir mərhələdir. Bu dövrdə ədəbiyyatın inkişafında bir sıra yeni hadisələr baş verir, yazılı ədəbiyyatla folklorun əlaqəsi güclənir. Ədəbiyyata yeni mövzular, ideyalar, obrazlar, janrlar daxil olur. Bədii fikirdə realist meyillər, mövzular özünü göstərir. Ədəbi dildə sadələşmə, xalq dilinə yaxınlaşma hadisəsi baş verir. Bununla bərabər ənənəvi ədəbi janrlar, mövzular, ideyalar, obrazlar da davam etdirilir. Ümumiyyətlə, XVII-XVIII əsrlər Azərbaycan bədii fikrində ənənəçiliklə novatorluğun qaynağı qarışdığı bir tarixi mərhələdir. Məqalədə biz deyilən bu məsələləri yığcam şəkildə şərh etməyə çalışmışıq.

Açar sözlər: Azərbaycan ədəbiyyatı, XVII-XVIII əsrlər, bədii fikir, ədəbi ənənə, novatorluq, poeziya

Summary

The article discusses issues of traditionalism and innovation in the Azerbaijani literature of the XVII-XVIII centuries. It is shown that the 17th-18th centuries are a special stage in the development of Azerbaijani literature. During this period, a number of new events took place in the development of literature, the connection between written literature and folklore strengthened. New themes, ideas, images, genres enter the literature. Realist tendencies and themes show themselves in artistic thought. Literary language becomes simpler and closer to the vernacular. At the same time, traditional literary genres, themes, ideas, images are also continued. In general, the 17th-18th centuries are a historical stage where traditionalism and innovation mingled in the artistic thought of Azerbaijan. In the article, we have tried to briefly interpret these issues.

Key words: Azerbaijani literature, XVII-XVIII centuries, artistic thought, literary tradition, innovation, poetry

XVII və XVIII yüzilliklərin bədii məhsullarını bir küll halında müqayisə etdikdə bu iki əsrin ədəbi gerçəkliyində oxşar, üst-üstə düşən, bir-birini təkrar edən cəhətlərlə yanaşı ciddi fərqli əlamətlər də nəzərə çarpır. Ona görə də hər əsrin ədəbi təsərrüfat, proses və dinamikasına öz spesifik prizmasından baxmaq lazım gəlir.

XVII əsrdə ənənəçilik güclü, kütləvi, yenilik azdır. Ənənəçilik ədəbi hərəkatın həm forma qəliblərini (janrdan, bədii şəkildən tutmuş məcazlar sisteminə, dil-üslub normalarına qədər), həm də məzmun-mahiyyət tərəfini (mövzu seçimi, obrazlar və onların xarakteri, ideya və onun təzahür tərzini və s.) əhatə edir. Ona görə də bu dövrün poeziyası daha çox epigoncu təsiri bağışlayır. Ənənəyə aludəçilik meyli hələ güclü, davamlı, novatorluq marağı azdır. Füzuli tilsiminin təsiri də öz işini görməkdədir. Bu zaman kəsimində Füzuli seyrindən və cazibəsindən çıxmaq Saib Təbrizidən başqa heç kəsə müyəsər olmur. Hətta Saib də diqqətəlayiq orijinal cəhətləri ilə yanaşı xeyli dərəcədə Füzuli cazibəsinə bağlı görünür.

XVII əsrin ən qüdrətli sənətkarları Məsihi, Q.Təbrizi və S.Təbrizidir. Məsihinin bizə gəlib çatan «Vərqa və Gülşə» poeması ana dilli epik şeirimizin həqiqətən, dolğun və səviyyəli nümunələrindəndir. Ancaq burada Füzuli «Leyli və Məcnun»unun təsiri aydın görünməkdədir. Qövsi tamamilə ənənəçidir. Onu başqalarından fərqləndirən, ucaldan və Füzuliyə yaxınlaşdıran, qüdrətli sənətkara çevirən ədəbiyyatda yaratdığı yeniliklər, klassik poeziyaya etdiyi mahiyyət, keyfiyyət dəyişikliyi yox, böyük fitri istedadıdır. Məhz fitri istedadı sayəsində o, ənənəvi forma və mövzularda öz həməslərindən daha yüksək sənətkarlıq səviyyəsinə qalxmışdır. S.Təbriziylə gəlincə o, həqiqətən, yenilikçi bir şairdir. Ancaq onun novatorluğu bədii metod və ədəbi cərəyan müstəvisinə keçmir, ədəbi məktəbə çevrilir. Ənənəvi bədii metod və klassik poetik qanunların çərçivəsi, hüdudları daxilində qalır.

Saib poeziyada yeniliyə can atan bir sənətkardır. O, «hind üslubu» (buna «İsfahan üslubu» da deyilir), «hind səpki» deyilən yeni üslubun yaradıcılarından və ən şöhrətli nümayəndələrindən biridir. Saib öz novatorluq məharətini məhz ənənəvi janrda, yəni qəzəl janrında göstərmiş, qəzələ yeni nəfəs, yeni ruh aşılamışdır. Obrazlı şəkildə desək, «qocalmış» janrı keyfiyyətcə «cavanlaşdırmış»dır.

XVII yüzillikdə **Tərzi Əfşar** adlı urmiyalı şair də yeniliyə can atmış, poeziyada tapdanmış yolu təzələməyə, təzə cığır açmağa səy göstərmişdir. Lakin buna nail ola bilməmişdir.

T.Əfşar XVII yüzilliyin əvvəllərində Urmiyada Tərzli adlı kənddə anadan olmuş, mükəmməl təhsil görmüş, türk, fars və ərəb dillərini mükəmməl bilmiş, farsca və Azərbaycan türkcəsində şeirlər yazmışdır. O, uzun müddət səyahətdə olmuş, Orta Asiya, İraq, İran, Ərəbistan, Azərbaycan və Kiçik Asiyanın bir sıra yerlərini gəzmiş, zəngin həyat təcrübəsi toplamışdır. Əsasən, lirik şeirlər yazmışdır. Avropa alimi Q.Ete onun 1616-cı ildə «Mədənl-cəvahir» adlı bir hekayələr məcmuəsi tərtib etdiyini və bu əsəri Hindistanda hakimiyyətdə olan moğol hökmdarı Cahangir şahə həsr etdiyini söyləyir. T.Əfşarın nəsr əsərləri də yazdığını göstərən bu abidə, təəssüf ki, gəlib bizə çatmamışdır.

T.Əfşar yaratmaq istədiyi yeni üslubu «**Tərzi-tərzi**» («Tərzi üslubu») adlandırır. Bu üslubun əsas mahiyyətinin nədən ibarət olduğunu H.Araslı belə xarakterizə edir: «O, şeirin məzmun yeniliyi məsələsini deyil, şəkil yeniliyi məsələsini irəli sürür və bu yeniliyi də ancaq fars sözlərinə Azərbaycan şəkilçiləri əlavə etmək yolu ilə, fars şəkilçilərini azərbaycansayağı işlətmək vasitəsilə, sözləri qərribə şəkllə salmaqla yaratmaq istəyirdi. O, bu tərzə yenilik adlandırır, heç kəsə belə şeirlər yazmadığını göstərir, özünü başqalarını təkrar etməyən bakir bir ədəbi məktəb başçısı hesab edirdi» (1, 135).

Onu da deyək ki, Tərzi bu üslubi yeniliyi azərbaycanca deyil, farsca şeirlərində tətbiq edirdi. lakin onun üslubu istər müasirləri, istərsə də sonrakı sənətkarlar tərəfindən bəyənilib təqlid edilmədi. Onun Azərbaycan türkcəsində qələmə aldığı qəzəllərindən birinə nəzər salaq:

Tərzi mənəm ki, hasidə atəş alovuyam,

Tazə sözüün bilərək tazə qılaviyəm.

Qədri-tilai-xalisimi covhəri bilir,

Nadan yanında xakilə gərçi müsaviyəm.

Kütah nəzər görür mənə yerdə günəş kimi,

Surətdə gərçi ərziyəm, amma səmaviyəm.

Bizəyiqə yanında yəvan aşə oxşaram.

Ağzı dadın bilənlərə Gilan çilovuyam.

Tərziyə, filməsəl öküzəm hər diyarda,

Əfşar eli içində vəli ev buzovuyam.

Beləliklə, XVII əsr ədəbiyyatımızda təqlidçilik davamlı və əhatəli, təzəlik qismən azdır. Məsihi, Saib və Qövsiyə başqa bu dövrün sənətkarlarının yaradıcılığında elə ciddi poetik əzəmət, heyratəmiz əsər, diqqətəlayiq keyfiyyət dəyişikliyi nəzərə çarpır. Bununla belə bu dövrdə yaşayıb yaratmış sənətkarların əsərlərinin ədəbiyyatımızın inkişaf tarixi üçün müəyyən dəyər kəsb etdiyini də inkar etmək olmaz.

XVIII əsr Azərbaycan ədəbiyyatı isə XVII əsrdən fərqli olaraq özünün ciddi və əsaslı yenilikləri, ədəbi hadisələri ilə diqqəti cəlb edir. Lakin bu, o demək deyildir ki, XVIII yüzillikdə təqlidçilik və

epiqonçuluq olmamışdır. Dövrün ədəbi proses və mənzərəsini bir bütöv halında səciyyələndirdikdə görürük ki, haqqında danışdığımız zaman axarında bədii ədəbiyyatda **iki meyl, iki təmayül özünü büruzə verir**: 1.**Ənənəçilik**, klassik ənənəyə bağlılıq və onun davamı; 2.**Novatorluq**, yeni bədii düşüncə və onun yaratdığı ədəbi yeniliklər.

Ənənəçilərin yaratdıqları əsərlər içərisində tam zəif, ortabab və nisbətən səviyyəli nümunələrlə rastlaşırıq. Ancaq bu istiqamətdə şedevrlər, hadisə sayılan örnəklər, orijinallığı ilə fərqlənən bədii məhsullar yaratmaq mümkün olmur. İstər forma gözəlliyinə ifrat aludəçilərin formalist şeirlərində, istərsə də məna-məzmun gözəlliyinə diqqət yetirən mənəpərəstlərin meydana gətirdiklərində əvvəlki əsrlərin səviyyəsinə qalxmaq heç kəsə müyəssər olmur. Ortağa qoyulanlar təqlidi, epiqonçu mahiyyət daşıyır, ya da ən uzağı ortabab təsir bağışlayır. Ona görə də orijinallıq, ədəbiyyat və bədii fikir tariximiz üçün daha böyük dəyər kəsb etmək mənasında əsas yük, ağırlıq mərkəzi ikinci təmayülün üzərinə düşür. Bu təmayül və istiqamətin əsas bayraqları M.P.Vaqifdir. M.V.Vidadi, Nişat Şirvani, Şakir Şirvani, Ağa Məsih Şirvani, Baba Şirvani, Məhcur Şirvani, Şəkili Nəbi, Arif Şirvani, Şikəstə Şirin və b. da bu və ya digər dərəcədə həmin təmayülün təmsilçiləridir.

Maraqlıdır ki, baş verən novatorluq və ədəbi hadisələrin forma-şəkil göstəricisi, əsasən, **folklor janrları (ilk növbədə qoşma)** və bir də klassik poeziyanın müxəmməs janrıdır. Qoşma demokratik ruhlu poeziyada bədii fikrin əsas ifadəçisi və ən fəal janr kimi diqqəti cəlb edir. Bu sahədə sonrakı ağırlıq **müxəmməs** janrının üzərinə düşür. Belə ki, XVIII əsrdə bu janrdə məhəbbət və gözəllik mövzusunda qələmə alınmış çoxlu sayda şeirlərlə üzləşirik. Realist poeziyanın əsas nümunələrindən və XVIII əsr ədəbiyyatımızın yenilik göstəricilərindən sayılan tarixi mənzumələrin əksəriyyəti də müxəmməs janrındadır. Məişət həyatını, həmçinin ictimai varlığı və ona münasibəti əks etdirməkdən ötrü də həmin janrın imkanlarından istifadə edilir. Məsələn, M.P.Vaqifin «*Kürk*», «*Görmədim*», H.Müştaqın «*Tüfəng*», A.Şirvaninin «*Qalmışdır*» müxəmməsləri ictimai mövzuda yazılmışdır. M.V.Vidadinin «*Bu gün*», Şəkili Nəbinin «*Ağlar*» rədifli müsibətnamələri də dediyimiz janrdadır. A.Dadaşzadə doğru olaraq qeyd edir ki, XVIII əsrdə müxəmməs bəzən qəzəli, bəzən də məsnəvini əvəz edir.

Qəzəl janrı isə XVIII yüzillikdə həm forma gözəlliyi (obrazlı deyim tərz, bəlağət vasitələri, dil-üslub füsunkarlığı və s.), həm də məzmun baxımından özünəqədərki poeziya örnəklərini üstələyə bilmir, əksinə daha sönük, zövqsüz və cazibəsiz görünür.

Ədəbiyyat

- 1.Araslı H. Azərbaycan ədəbiyyatı: tarixi və problemləri. Bakı, 1998
- 2.Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi. 6 cildə, III c., Bakı, 2009
- 3.Azərbaycan klassik ədəbiyyatından seçmələr (XVII-XVIII əsrlər Azərbaycan şeiri). 3 cildə, III c., Bakı, 2005
- 4.Babayev Y. Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi (XIII-XVIII əsrlər). Bakı, 2018
- 5.Cəfərov N. Seçilmiş əsərləri. 5 cildə. II s., Bakı, 2007
- 6.Dadaşzadə A. XVIII əsr Azərbaycan lirikası. Bakı, 1980
- 7.Əfəndiyev P. Şifahi xalq ədəbiyyatı. Bakı, 2013
- 8.Kərimov P. XVII əsr anadilli Azərbaycan lirikası. Bakı, 2011
- 9.Köçərli F. Azərbaycan ədəbiyyatı. I c., Bakı, 1978; II c., Bakı, 1981; təkrarnəşr – I c., Bakı, 2005; II c., Bakı, 2005
- 10.XVII əsr Azərbaycan lirikası (antologiya-tərtib edən: Kərimov P.). Bakı, 2008
- 11.Məhcur Şirvani. Qisseyi-Şirzad; Hamid. Seyfəlmülük (tərtib edən: Səfərli Ə.). Bakı, 1985
- 12.Mümtaz S. Azərbaycan ədəbiyyatının qaynaqları. Bakı, 1986; 2006
- 13.Qayıbov Hüseyn Əfəndi. Azərbaycanda məşhur olan şüəranın əş'arına məcmuədir. I c., Bakı, 1986; II c., Bakı, 1989; III c., Bakı, Mütərcim, 2002; IV c., Bakı, Elm və təhsil, 2013
- 14.Sadiq bəy Əfşar. Məcməül-xəvas (tərtib edən: Bağirov Ə.). Bakı, 2008
- 15.Səfərli Ə., Yusifli X. Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi (qədim və orta əsrlər). Bakı, 2008

- 16.Səfərli Ə. XVII-XVIII əsrlər Azərbaycan epik şeiri. Bakı, 1982
- 17.Şirvanın üç şairi (tərtib edəni: Cəfərzadə Ə.). Bakı, 1976
- 18.Tərbiyə M. Danışməndani-Azərbaycan. Bakı, 1987
- 19.Abbasqulu Maraği. Əmsali-türkanə (çapa hazırlayan: Payızov M.). Bakı, 1992.

Abbasbayli Valida Sharaph

Azerbaijan State Pedagogical University

ORCID :0009-0002-4909-504X

Özet:

Multikültürel toplumlar, farklı etnik, dini ve kültürel grupların bir arada yaşadığı sosyal yapılarıdır. Bu tür toplumların temel amacı, farklı kültürler arasında karşılıklı saygı, anlayış ve birlikte yaşamayı sağlamaktır. Bu bağlamda dil, yalnızca bir iletişim aracı olmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel kimliğin korunması ve sosyal entegrasyonun sağlanmasında önemli bir rol oynar. Dil, çokkültürlü toplumlarda çift işlevlidir: bir yandan farklı gruplar arasında iletişim ve anlayışı sağlayan birleştirici bir araç olarak görev yapar, diğer yandan ise her grubun kültürel özgünlüğünü ifade eden ayırt edici bir unsur olarak öne çıkar. Etkili dil politikaları, bu iki işlevi dengeleyerek hem ortak dilin öğrenilmesini hem de azınlık dillerinin korunmasını sağlamalıdır. Aksi takdirde, baskın dillerin hegemonyası, azınlık dillerinin ve kültürlerinin kaybolmasına, dolayısıyla da toplumsal gerilimlere neden olabilir. Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler, dil ve kültürlerarası ilişkiler alanında hem yeni fırsatlar hem de yeni zorluklar yaratmaktadır. Bu nedenle, çokkültürlü toplumların sürdürülebilir gelişimi için adil, kapsayıcı ve çok dilli dil politikaları gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Multikültüralizm, dil politikası, sosyal entegrasyon, kültürel çeşitlilik, çok dillilik

Abstract: Multicultural societies are social structures where diverse ethnic, religious, and cultural groups coexist. The main goal of such societies is to ensure mutual respect, understanding, and coexistence among different cultures. In this context, language is not only a means of communication but also plays a vital role in preserving cultural identity and ensuring social integration. In multicultural societies, language has a dual function: on one hand, it serves as a unifying tool that facilitates interaction and understanding between different groups; on the other hand, it acts as a distinguishing element that reflects each group's unique cultural identity. Effective language policies should balance these two functions by promoting the learning of a common language while also preserving minority languages. Otherwise, the dominance of a single language can lead to the marginalization and eventual loss of minority languages and cultures, potentially resulting in social tensions. Globalization and technological advancements present both new opportunities and challenges in the field of language and intercultural relations. Therefore, fair, inclusive, and multilingual language policies are essential for the sustainable development of multicultural societies.

Keywords: Multiculturalism, language policy, social integration, **cultural diversity**, multilingualism

1.GİRİŞ

Günümüz dünyasında toplumların şekillenmesinde küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve göç gibi süreçler önemli bir rol oynamaktadır. Bu değişimler sonucunda birçok ülke ve bölge, tek etnik yapı ve kültürel toplumlardan çok, daha fazla çokkültürlü bir yapıya sahip olmaya başlamıştır. Multikültürel toplumlar, farklı etnik, dini, dilsel ve kültürel kimliklere sahip insanların bir arada yaşadığı ve karşılıklı ilişkiler kurduğu sosyal yapılar olarak tanımlanır. Bu tür toplumlarda farklı grupların kültürleri ve yaşam tarzları aynı coğrafyada bir arada bulunur; bu durum hem bir zenginlik yaratır hem de yeni sosyal sorun ve meydan okumaların ortaya çıkmasına neden olur. Multikültüralizm kavramı, yalnızca farklı kültürlerin aynı mekânda bulunmasını değil, aynı zamanda karşılıklı saygı, hoşgörü ve anlayış çerçevesinde birlikte yaşamalarını ifade eder. Bu anlayış, farklılıkların toplumda çatışma ve bölünmeye yol açmadan, aksine birlikte yaşama ve iş birliği ortamına dönüşmesini hedefler. Bu noktada dil, hem bir iletişim aracı hem de kimlik ve aidiyetin ifadesi olarak önemli işlevler üstlenmektedir.

2.YÖNTEM

Makalede karşılaştırma ve genelleme yöntemlerinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Dil, çokkültürlü toplumlarda çift işlevli bir role sahiptir: Bir yandan, farklı kültürler arasında bir köprü işlevi görerek iletişim ve anlayışı sağlar; diğer yandan ise farklılıkların korunmasına hizmet ederek grupların kendi kültürel kimliklerini ifade etmelerine olanak tanır. Bu nedenle, dil hem birleştirici hem de ayrıştırıcı bir faktör olarak ortaya çıkar.

Birleştirici açıdan bakıldığında, ortak dil veya diller insanların sosyal hayata entegrasyonunu kolaylaştırır. Eğitim, medya, iş ortamı ve kamu hizmetleri gibi alanlarda ortak dilin kullanımı, farklı gruplar arasında karşılıklı anlayışı ve etkin iş birliğini mümkün kılar. Örneğin, resmi devlet dili veya lingua franca (ortak iletişim dili), bu bağlamda toplumun birleşmesine hizmet edebilir. Bu dil aracılığıyla farklı etnik ve kültürel gruplar arasında diyalog kurulur, sosyal ilişkiler güçlenir ve ortak bir vatandaşlık kimliği oluşur.

Aynı zamanda, dil kültürel çeşitliliğin korunmasında ve teşvikinde de önemli bir rol oynar. Her bir etnik ve kültürel grubun kendi anadili aracılığıyla kültürel mirasını nesilden nesile aktarması, değerlerini yaşatması ve kolektif hafızasını koruması mümkündür. Bu açıdan, çokkültürlü toplumlarda anadillerin korunması, iki dilli ve çok dilli eğitim programlarının geliştirilmesi ve dil haklarının güvence altına alınması özel bir önem taşımaktadır.

Ancak dil meselesi çokkültürlü toplumlarda bazen sosyal ayrışma, dışlanma ve marjinalleşme risklerini de beraberinde getirebilir. Eğer toplumda baskın bir dil politikası, diğer dillerin ve kültürlerin bastırılmasına yol açarsa, bu durum farklı grupların kendilerini yabancı ve izole hissetmelerine neden olabilir. Aynı zamanda, dil bariyerleri bazı grupların ekonomik ve sosyal kaynaklara erişimini kısıtlayabilir; bu da toplumsal adaletsizliği derinleştirebilir.

Bu nedenle, çokkültürlü toplumlarda dil politikası son derece hassas ve dengeli bir şekilde yürütülmelidir. Hem ortak ve bütünleştirici dilde eğitimin ve kamusal yaşamın teşvik edilmesi hem de farklı dillerin yaşatılması ve korunması paralel biçimde hayata geçirilmelidir. Dilin sosyal entegrasyon ve kültürlerarası diyalogdaki rolü göz önünde bulundurularak kapsayıcı ve çok yönlü yaklaşımların uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Çokkültürlü toplumlar, farklı etnik, dini ve kültürel grupların birlikte yaşadığı, farklılıkların bir arada var olduğu ve karşılıklı etkileşimin önemli rol oynadığı sosyal yapılardır. Bu toplumlarda temel amaç, çeşitli kimlik ve kültürlerin karşılıklı saygı, hoşgörü ve anlayış çerçevesinde bir arada varlığını sürdürmesini sağlamaktır. Çokkültürlülük felsefesi, kültürel çeşitliliği bir tehdit olarak değil, aksine sosyal, kültürel ve entelektüel bir zenginlik olarak kabul eder. Bu yaklaşım, farklılıkları birleştiren bir semsiye görevi görür ve aynı zamanda sosyal entegrasyonun temellerini belirler.

Bu bağlamda, dil çokkültürlü toplumların hem sosyal yapısının hem de kültürel dinamiğinin temel unsurlarından biri olarak öne çıkar. Dil yalnızca bir iletişim aracı olmakla kalmaz, aynı zamanda kültürün, kimliğin ve kolektif hafızanın taşıyıcısı olarak işlevsellik kazanır. Bu nedenle, çokkültürlü toplumlarda dil hem birleştirici hem de zaman zaman ayrıştırıcı bir unsur rolü oynayabilir. Bu çift yönlü rolü anlamak ve dengeli bir biçimde yönetmek, toplumsal uyumun korunması açısından son derece önemlidir.

Çokkültürlü toplumlarda ortak ya da resmi bir dilin varlığı, farklı etnik ve kültürel gruplar arasında iletişimin kurulmasını kolaylaştırır ve sosyal entegrasyonu teşvik eder. Böyle bir ortak dil (örneğin devlet dili), farklı grupların ortak bir hukuki, ekonomik ve sosyal sistem içinde yer almasını mümkün kılar ve bu grupların kamu yaşamının çeşitli alanlarına eşit şekilde katılımını sağlar. Bu bağlamda dil, toplumun farklı üyeleri arasında “ortak bir zemin” işlevi görür. Ortak dilin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması, eğitim ve kitle iletişim araçları yoluyla gerçekleştirilir. Bu da toplumun farklı üyelerinin birbirini anlamasını ve birlikte hareket etmesini mümkün kılar. Aynı zamanda, resmi dil bilgisinin artırılması, farklı kökenlere sahip vatandaşların iş gücü piyasasına ve kamu hizmetlerine

erişim olanaklarını da genişletir. Bu da dilin, toplumsal hareketlilik ve vatandaşlık bilincinin oluşmasında ne kadar önemli bir faktör olduğunu ortaya koyar.

Öte yandan, dilin sadece birleştirici değil, aynı zamanda ayrıştırıcı ya da marjinalleştirici bir potansiyele sahip olduğunu da belirtmek gerekir. Baskın dil politikası, özellikle küçük etnik ya da dil gruplarına karşı uygulandığında, bu grupların kültürel kimliklerinin zayıflamasına, dilsel asimilasyon sürecine ve sonuç olarak sosyal ayrımcılığa yol açabilir. Eğer bir toplumda yalnızca baskın bir dil öne çıkarılıyor ve diğer dillere kayıtsız kalınıyorsa, bu durumda anadili baskı altında olan gruplar arasında kendi kültürlerini kaybetme korkusu oluşabilir.

Anadilin kaybı, sadece bir iletişim aracının yok olması anlamına gelmez; aynı zamanda bir halkın tarihi, dünya görüşü ve değerler sisteminin zayıflaması anlamına gelir. Anadillerinde konuşamayan yeni nesiller, kendi kültürel köklerinden uzaklaşır ve bu durum uzun vadede toplumsal gerilimlere ve kimlik krizlerine neden olabilir.

Örneğin, bazı çokkültürlü toplumlarda baskın dilin (örneğin İngilizce, Fransızca veya Rusça) etkisi o kadar güçlüdür ki, azınlık dilleri zamanla yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Bu durum sadece dil açısından değil, aynı zamanda etnik ve kültürel açıdan da kaygı vericidir. Bu nedenle, çokkültürlü politikaların bir parçası olarak azınlık dillerinin korunması ve teşvik edilmesi özel bir ilgi gerektirir.

Çokkültürlü devletlerde uygulanan dil politikaları, hem ortak dilin bütünleştirici işlevini korumayı hem de azınlık dillerinin yaşamasını ve gelişmesini desteklemeyi hedefler. Bu bağlamda, birçok ülke başarılı ve dengeli dil politikaları ile dikkat çekmektedir:

Kanada Örneği:

Kanada resmî olarak iki dilli bir devlettir – İngilizce ve Fransızca ülke genelinde resmi statüye sahiptir. Bunun yanında, yerli halkların (aborjinlerin) dillerinin korunması yönünde özel programlar mevcuttur. Hükümet, bu dillerin öğretilmesi, kullanımı ve belgelenmesi için maddi ve kurumsal destek sağlamaktadır. Bu yaklaşım, hem etnik çeşitliliği korumakta hem de ortak ulusal kimliği güçlendirmektedir.

İsviçre Örneği:

İsviçre dört resmi dile sahiptir: Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Romanşça. Her bir kanton kendi dil politikasını belirleyebilir ve tüm dillere resmî düzeyde saygı gösterilir. Bu model, kültürel çeşitliliğin uyumlu bir şekilde var olmasını sağlar ve vatandaşların herhangi bir kültürel üstünlük ya da ayrımcılık hissetmeden yaşamalarına olanak tanır.

Singapur Örneği:

Singapur'da ise dört resmi dil vardır: İngilizce, Mandarin Çincesi, Malayca ve Tamilce. İngilizce temel iletişim dili olarak kullanılmakla birlikte, diğer diller de eğitim sisteminde ve kamu alanlarında aktif bir şekilde korunmakta ve teşvik edilmektedir. Bu model, hem ekonomik küreselleşmeye uyum sağlama hem de kültürel çeşitliliği yaşatma açısından etkili sonuçlar vermektedir.

4. SONUÇ

Çokkültürlü toplumlarda dilin rolü yalnızca bir iletişim ve eğitim aracıyla sınırlı değildir. Dil, aynı zamanda sosyal adaletin sağlanmasında, vatandaşların eşit haklarla toplumsal hayata katılımında ve kültürel mirasın korunmasında temel unsurlardan biri olarak karşımıza çıkar. Bu açıdan dile sadece teknik bir araç olarak değil, toplumun sosyal ve kültürel entegrasyonunu şekillendiren stratejik bir unsur olarak yaklaşmak gerekmektedir.

Dil, bir yandan farklı kültürlerden gelen insanların birbirini anlamasını ve iş birliği yapmasını mümkün kılar – bu, onun birleştirici işlevini oluşturur. Öte yandan, her toplumun ve bireyin kültürel kimliğini yaşatması ve ifade etmesi için bir araç işlevi görür – bu da dilin ayrıştırıcı (öзгүнleştirici) yönüdür. Başarılı çokkültürlü toplumlar, işte bu ikili rolü dengelemeyi başarabilen toplumlardır. Bu toplumlar hem ortak dili teşvik eder hem de azınlık dillerinin ve kültürlerinin yaşaması için uygun ortamlar sağlar.

Ancak bu süreç her zaman sorunsuz şekilde ilerlemez. Baskın dillerin hegemonyası, daha zayıf dillerin ve bu dillere bağlı kültürlerin zamanla arka plana itilmesine neden olabilir. Bu durum, toplumsal hoşnutsuzluklara ve kimlik krizlerine yol açabilir. Bu tür olumsuzlukların önüne

keçebilmek için dil politikalarında dengeli, adil ve kapsayıcı yaklaşımların uygulanması zorunlu hâle gelir.

Aynı zamanda, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme, dil meselesinde hem yeni fırsatlar hem de yeni meydan okumalar ortaya çıkarmaktadır. Bilgi teknolojileri aracılığıyla dillerin yayılması ve korunması kolaylaşsa da, küresel baskın dillerin etkisi de giderek artmaktadır.

Bu nedenle, çokkültürlü toplumların geleceği açısından en önemli konulardan biri, dil politikasının uzun vadeli ve sürdürülebilir bir şekilde planlanmasıdır. Sonuç olarak denilebilir ki, dilin çokkültürlü toplumdaki rolü çok boyutludur ve kapsamlı bir yaklaşım gerektirir. Eğer dil politikaları hem kültürel çeşitliliği teşvik eder hem de ortak bir zemin oluştursa, o zaman çokkültürlülüğün sürdürülebilirliği ve gelişimi sağlanabilir.

Farklı dillere ve kültürlere saygı göstermek sadece bir hoşgörü meselesi değil, aynı zamanda toplumun bütünlüğü ve geleceği açısından stratejik bir yaklaşımdır.

KAYNAKLAR

1. Rəhimov, H. *Dil ve Toplum*. – Bakü: Bilim, 2005.
2. Qasımova, Q.Ə. *Sosyodilbilim (Sosyolinguistik)*. – Bakü: Maarif, 2002.
3. Abdulla, K. *Çokkültürlülük ve Hoşgörü Meseleleri*. – Bakü: Bilim ve Eğitim, 2015.
4. Taylor, Charles. *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. – Princeton University Press, 1994.
5. Lytra, Vally. *Language and Identity in a Multilingual, Migratory World*. – Multilingual Matters, 2016.
6. Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası. – Bakü: 1995 (son değişikliklerle).

APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND PEDAGOGICAL
APPROACHES IN EDUCATION

TƏHSİLDƏ İNNOVATİV TEXNOLOGİYALARIN TƏTBİQİ VƏ PEDAQOJİ
YANAŞMALAR

Arzu Kərimova

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti (Ü. Hacıbəyov-68),

ORCID:0000-0002-2662-6015

ÖZET

Günümüzde küreselleşme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) hızlı gelişimi ve dijital dönüşüm, eğitim sisteminde temel değişikliklere yol açmıştır. Eğitim kurumlarının temel amacı yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda modern becerilerin, yaratıcı düşüncenin, eleştirel düşünme, işbirliği ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesidir. Bu bağlamda, yenilikçi teknolojilerin uygulanması özel bir önem taşımaktadır. Elektronik eğitim kaynakları, sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR), yapay zekâ (AI) tabanlı öğrenme araçları, çevrimiçi platformlar ve dijital değerlendirme sistemleri pedagojik sürecin verimliliğini artırır ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini yeni bir düzeye taşır.

Makale, eğitim sisteminde yenilikçi teknolojilerin uygulanmasının pedagojik temellerini, avantajlarını ve karşılaşılan sorunları ayrıntılı bir şekilde analiz etmektedir. Dijital öğrenmenin avantajları arasında kişiselleştirilmiş öğrenme, ders sürecinin etkileşimli olması, kaynaklara geniş erişim imkânları, uzaktan eğitim fırsatları ve kapsayıcılığın desteklenmesi öne çıkmaktadır. Aynı zamanda, teknolojinin uygulanması sırasında ortaya çıkan zorluklar da belirtilmektedir; bunlar öğretmenlerin BİT becerilerinin yetersizliği, teknik altyapının zayıflığı, dijital eşitsizlik ve bilgi güvenliği konularıdır.

Pedagojik yaklaşımlar açısından, yapılandırmacılık, proje tabanlı öğrenme, karma (blended) eğitim modeli ve kişiselleştirilmiş öğretim stratejilerinin uygulanması günümüzde özel bir önem taşımaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını, bilgilerin pratik uygulamasını ve sürekli gelişimini sağlar.

Sonuç olarak, eğitimde yenilikçi teknolojilerin uygulanması yalnızca teknik bir yenilik değil, aynı zamanda pedagojik kültürün dönüşümüdür. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişimi, dijital kaynakların etkin kullanımı ve devlet düzeyinde desteğin artırılması belirleyici öneme sahiptir. Makalenin sonuçları, teknoloji ile pedagojik yaklaşımların entegrasyonunun, 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun, esnek ve kapsayıcı bir eğitim modelinin oluşumuna yol açtığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: yenilikçi teknolojiler, pedagojik yaklaşımlar, dijital dönüşüm, eğitim, yapay zekâ, yapılandırmacılık, kişiselleştirilmiş öğrenme.

ABSTRACT

In the modern era, globalization, rapid development of information and communication technologies (ICT), and digital transformation have led to fundamental changes in the education system. The main goal of educational institutions is not only the transfer of knowledge but also the development of modern skills, creative thinking, critical reasoning, collaboration, and problem-solving abilities. In this context, the application of innovative technologies is of particular importance. Electronic educational resources, virtual reality (VR), augmented reality (AR), artificial intelligence (AI)-based learning tools, online platforms, and digital assessment systems enhance the efficiency of the pedagogical process and elevate teacher-student interactions to a new level.

The article provides a detailed analysis of the pedagogical foundations, advantages, and challenges of applying innovative technologies in the education system. Among the benefits of digital learning

are personalized learning, interactivity in lessons, broad access to resources, remote learning opportunities, and support for inclusivity. At the same time, challenges associated with technology use are noted, including insufficient ICT skills of teachers, weak technical infrastructure, digital inequality, and information security issues.

From a pedagogical perspective, the application of constructivism, project-based learning, blended learning models, and personalized teaching strategies is especially relevant in the modern era. These approaches ensure more active participation of students in the learning process, practical application of knowledge, and continuous development.

In conclusion, the application of innovative technologies in education is not only a technical innovation but also a transformation of pedagogical culture. In this process, professional development of teachers, efficient use of digital resources, and increased support at the state level are of decisive importance. The results of the article show that the integration of technology with pedagogical approaches leads to the formation of a flexible and inclusive education model that meets the requirements of the 21st century.

Keywords: innovative technologies, pedagogical approaches, digital transformation, education, artificial intelligence, constructivism, personalized learning.

Xülasə

Müasir dövrdə qloballaşma, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının sürətli inkişafı və rəqəmsal transformasiya təhsil sistemində fundamental dəyişikliklərə səbəb olmuşdur. Təhsil müəssisələrinin qarşısında duran əsas məqsəd yalnız biliklərin ötürülməsi deyil, həm də müasir bacarıqların, yaradıcı düşüncənin, kritik təfəkkürün, əməkdaşlıq və problem həll etmə qabiliyyətlərinin formalaşdırılmasıdır. Bu kontekstdə innovativ texnologiyaların tətbiqi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Elektron təhsil resursları, virtual reallıq (VR), artırılmış reallıq (AR), süni intellekt (AI) əsaslı təlim vasitələri, onlayn platformalar və rəqəmsal qiymətləndirmə sistemləri pedaqoji prosesin səmərəliliyini yüksəldir, şagird-müəllim münasibətlərini yeni müstəviyə daşıyır.

Məqalədə təhsil sistemində innovativ texnologiyaların tətbiqinin pedaqoji əsasları, müsbət tərəfləri və qarşıya çıxan problemlər ətrafı şəkildə təhlil olunur. Rəqəmsal tədrisin üstünlükləri sırasında fərdiləşdirilmiş öyrənmə, dərs prosesinin interaktivliyi, resurslara geniş çıxış imkanları, distant təhsil şəraiti və inklüzivliyin dəstəklənməsi xüsusi yer tutur. Bununla yanaşı, texnologiyanın tətbiqi zamanı yaranan çətinliklər – müəllimlərin İKT bacarıqlarının yetərsizliyi, texniki təminatın zəifliyi, rəqəmsal bərabərsizlik və informasiya təhlükəsizliyi məsələləri də qeyd edilir.

Pedaqoji yanaşmalar baxımından, konstruktivizm, layihə əsaslı təlim, qarışıq (blended) təhsil modeli və fərdiləşdirilmiş tədris strategiyalarının tətbiqi müasir dövrdə xüsusi aktuallıq kəsb edir. Bu yanaşmalar şagirdlərin öyrənmə prosesində daha aktiv iştirakını, biliklərin praktik tətbiqini və davamlı inkişafını təmin edir.

Nəticə etibarilə, təhsildə innovativ texnologiyaların tətbiqi yalnız texniki yenilik deyil, həm də pedaqoji mədəniyyətin transformasiyasıdır. Bu prosesdə müəllimlərin peşəkar inkişafı, rəqəmsal resursların səmərəli istifadəsi və dövlət səviyyəsində dəstəyin artırılması həlledici əhəmiyyət daşıyır. Məqalənin nəticələri göstərir ki, təhsil sistemində texnologiya ilə pedaqoji yanaşmaların vəhdəti XXI əsrin tələblərinə uyğun, çevik və inklüziv bir təhsil modelinin formalaşmasına gətirib çıxarır.

Açar sözlər: innovativ texnologiyalar, pedaqoji yanaşmalar, rəqəmsal transformasiya, təhsil, süni intellekt, konstruktivizm, fərdiləşdirilmiş öyrənmə.

Giriş. Müasir dövrdə informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının (İKT) sürətli inkişafı təhsil sistemini ciddi şəkildə dəyişdirmişdir. Ənənəvi təhsil modelində əsas diqqət biliklərin ötürülməsinə yönəlmişdisə, müasir təhsil artıq şagirdlərin kompleks bacarıqlarını formalaşdırmaq, yaradıcılıq və kritik düşüncə qabiliyyətlərini inkişaf etdirmək üzərinə qurulur. Qloballaşma və rəqəmsal transformasiya prosesi müəllim və şagirdlərin qarşılıqlı əlaqəsini də dəyişmiş, təhsilin daha interaktiv və fərdiləşdirilmiş olmasını zəruri etmişdir.

Bu dəyişikliklər təhsildə innovativ texnologiyaların tətbiqini aktuallaşdırmışdır. Virtual reallıq (VR) və artırılmış reallıq (AR), süni intellekt (AI) əsasında qurulan adaptiv öyrənmə platformaları, rəqəmsal laboratoriyalar, onlayn təlim resursları və LMS (Learning Management System) kimi

vasitələr təhsil prosesini yalnız effektiv etməklə qalmır, həm də onu maraqlı və şagird mərkəzli edir. Eyni zamanda, innovativ texnologiyalar inklüziv təhsilə dəstək verir, müxtəlif bacarıq və imkanlara malik şagirdlərin öyrənmə prosesinə bərabərhüquqlu çıxışını təmin edir.

Məqalədə təhsil sistemində innovativ texnologiyaların tətbiqi, onların pedaqoji əsasları, üstünlükləri və ortaya çıxan çətinliklər ətraflı şəkildə təhlil olunur. Həmçinin, pedaqoji yanaşmaların innovativ texnologiyalarla integrasiyası, fərdiləşdirilmiş öyrənmə, layihə əsaslı təlim və qarışıq təhsil modeli kimi müasir təlim strategiyalarının əhəmiyyəti vurğulanır. Məqsəd, təhsil sistemində texnologiya ilə pedaqogikanın vəhdətini əks etdirərək XXI əsrin tələblərinə uyğun çevik və inklüziv təhsil modelini təqdim etməkdir.

Əsas hissə. 1. Təhsildə innovativ texnologiyaların rolu. Müasir təhsil sistemində texnologiyanın tətbiqi təlimin keyfiyyətini artırmaqla yanaşı, onu daha interaktiv və şagird mərkəzli edir. Əsas texnologiyalar bunlardır:

–İKT vasitələri: Kompüterlər, planşetlər, interaktiv lövhələr və onlayn platformalar dərs prosesini daha vizual və anlaşılan edir. Şagirdlər yalnız dinləyici deyil, həm də fəal iştirakçıdır. [3, 83]

–Virtual və artırılmış reallıq: Şagirdlər tarix dərslərində tarixi məkanlara səyahət edə, biologiya dərslərində hüceyrələrin 3D modelini öyrənmə bilirlər. Bu texnologiyalar abstrakt anlayışları konkret təcrübəyə çevirir.

–Süni intellekt (AI): Adaptiv öyrənmə sistemləri şagirdin səviyyəsini təhlil edərək fərdiləşdirilmiş tapşırıqlar təklif edir, tədris prosesini optimallaşdırır.

–Elektron resurslar və LMS platformaları: Şagirdlər dərs materiallarına istənilən vaxt çıxış əldə edir, onlayn qiymətləndirmə vasitəsilə inkişaflarını izləyə bilirlər.

2. Pedaqoji yanaşmaların innovativ tədrisdə tətbiqi:

–Konstruktivizm: Şagird bilikləri özü kəşf edir, təcrübə və müşahidə əsasında nəticəyə gəlir. Müəllim isə fasilitator rolunu oynayır.

–Layihə əsaslı təlim: Şagirdlər real həyat problemlərini həll edən layihələr həyata keçirir, biliklərini praktik tətbiq edirlər.

–Qarışıq (blended) təhsil modeli: Ənənəvi sinif və onlayn dərslərin sintezi öyrənməni daha elastik edir.

–Fərdiləşdirilmiş öyrənmə: Hər bir şagirdin fərdi bacarıq və ehtiyaclarına uyğun tədris strategiyaları hazırlanır, şagirdin öz sürətində inkişaf etməsi təmin olunur.

3. İnnovativ texnologiyaların üstünlükləri:

–İnteraktivlik: Təlim prosesi daha maraqlı və cəlbedici olur, şagirdlərin motivasiyası artır.

–Vaxt və məkan sərbəstliyi: Onlayn dərslər və resurslar sayəsində öyrənmə hər yerdə və hər zaman mümkündür.

–İnklyüzivlik: Fərqli bacarıq səviyyələrinə malik şagirdlər eyni təhsil imkanlarından istifadə edə bilər.

–Resurslara geniş çıxış: Şagirdlər dərs materiallarına, elmi resurslara və məlumat bazalarına asanlıqla daxil olur.

4. Qarşıya çıxan problemlər və həll yolları:

–Müəllimlərin İKT bacarıqlarının inkişafı: Müəllimlər müasir texnologiyalardan effektiv istifadə etməyi öyrənməlidir.

–Texniki infrastruktur: İnternet bağlantısı, kompüter və digər avadanlıqların kifayət qədər təmin olunması vacibdir.

–Rəqəmsal bərabərsizlik: Hər bir şagirdin texnologiyaya çıxışı təmin edilməlidir.

–İnformasiya təhlükəsizliyi: Şagirdlərin şəxsi məlumatlarının qorunması və onlayn təhlükəsizlik məsələləri prioritet olmalıdır.

5. Təhsil sistemində perspektivlər:

–Süni intellektin daha geniş tətbiqi ilə adaptiv və fərdiləşdirilmiş tədris imkanları artırılacaq.

–Virtual laboratoriyalar və simulyasiya mühitləri öyrənməni daha praktik və real hala gətirəcək.

–Qlobal təhsil platformalarının integrasiyası ilə beynəlxalq təcrübəyə çıxış genişlənəcək.

–Müəllimlərin davamlı peşəkar inkişafı və texnoloji bacarıqlarının artırılması təhsilin keyfiyyətini daha da yüksəldəcək. [4, 3]

Nəticə. Təhsildə innovativ texnologiyaların tətbiqi təlimin keyfiyyətini yüksəltməklə yanaşı, pedaqoji yanaşmaların mahiyyətini də dəyişməkdədir. Müasir dövrün tələbələri yalnız biliklərlə kifayətlənmir, onlar analitik düşünmə, yaradıcılıq və rəqəmsal bacarıqlara sahib olmalıdırlar. Bu baxımdan, müəllimlərin yeni texnologiyalara uyğunlaşması, pedaqoji metodların müasir tələblərə uyğun yenilənməsi, dövlət və cəmiyyət tərəfindən dəstəyin artırılması strateji əhəmiyyət kəsb edir. Təhsil sistemində texnologiya ilə pedaqogikanın vəhdəti gələcəyin rəqəmsal, çevik və inklüziv təhsil modelini formalaşdıracaqdır.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

- 1.UNESCO. (2021). Education and Digital Transformation. Paris: UNESCO Publishing.
- 2.Anderson, T., & Dron, J. (2017). Teaching Crowds: Learning and Social Media. Athabasca University Press.
- 3.Şirinov, F. (2022). Təhsildə rəqəmsal texnologiyaların tətbiqi. Bakı: Elm və Təhsil.
- 4.Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. (2023). Təhsildə rəqəmsal strategiya sənədləri.

THE MODERATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY IN THE
RELATIONSHIP BETWEEN CYBER VICTIMIZATION AND DEPRESSION IN
ADOLESCENTS

ERGENLERDE SİBER MAĞDURİYET ile DEPRESYON ARASINDAKİ İLİŞKİDE
PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ

Ahmet ALKAL¹

¹Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu,
<https://orcid.org/0000-0003-4610-5732>

Bu çalışma, yazarın görev yaptığı üniversitenin Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Özet

Dijitalleşmenin hızla yaygınlaştığı günümüzde ergenlerin çevrim içi platformlarda daha fazla zaman geçirmeleri, onları çeşitli risklerle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu risklerden biri olan siber mağduriyetin, depresyon belirtilerinde artışla ilişkili olduğu önceki araştırmalar tarafından tutarlı bir şekilde gösterilmiştir. Ancak, siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide rol oynayabilecek düzenleyici değişkenler görece daha az incelenmiştir. Düzenleyici değişkenlerin belirlenmesi, ergen ruh sağlığını destekleyecek koruyucu stratejilerin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle bu çalışma, ergenlerde siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, bir devlet lisesinde öğrenim gören 325 lise öğrencisi oluşturmaktadır (%50.5 kız, Yaş_{Ranj}=14-19, Yaş_{Ortalama}=16.78, Yaş_{SS}=1.08). Öğrenciler, Kişisel Bilgi Formu, Siber Mağduriyet Ölçeği, Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu ve Kutcher Ergen Depresyon Ölçeği'ni sınıf ortamında, araştırmacı ve öğretmen gözetiminde yüz yüze yanıtlamıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, tüm öğrencilerden ve ebeveynlerinden yazılı onam alınmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi ve IBM SPSS 25 programında Process makrosu (Model 1) kullanılarak düzenleyici etki analizi gerçekleştirilmiştir. Psikolojik esnekliğin düzenleyici etkisinin anlamlılığı, 5000 yeniden örnekleme yöntemi ile önyükleme güven aralıkları üzerinden test edilmiştir. Korelasyon analizi bulguları, siber mağduriyet ile depresyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r=.47$). Ayrıca psikolojik esneklik ile siber mağduriyet ($r=-.49$) ve depresyon ($r=-.42$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Düzenleyici etki analizi bulguları ise, psikolojik esnekliğin siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisini anlamlı düzeyde düzenlediğini ortaya koymuştur ($F=29.22$, $\Delta R^2=.06$, $p<.001$). Özellikle düşük ($\beta=.73$, %95 CI [.56, .91]) ve orta ($\beta=.37$, %95 CI [.27, .47]) düzeyde psikolojik esnekliğe sahip ergenlerde, siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğu belirlenirken, yüksek psikolojik esneklik düzeyinde bu etkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($\beta=.01$, %95 CI [-.15, .17]). Sonuç olarak bu çalışma, ergenlerde daha yüksek düzeyde psikolojik esnekliğin, siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkilerini azaltan koruyucu bir faktör olduğunu göstermektedir. Bulgular, okul psikolojik danışmanları ve ruh sağlığı uzmanlarının ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerini artırmaya yönelik önleyici ve güçlendirici psiko-eğitsel programlar geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu tür programlar, ergenlerin çevrimiçi risklerle başa çıkma yeterliliklerini güçlendirerek ruh sağlığını destekleyebilir.

Anahtar kelimeler: Siber mağduriyet, Psikolojik esneklik, Depresyon

Abstract

In today's world, where digitalization is rapidly spreading, adolescents are spending increasing amounts of time on online platforms, which exposes them to various risks. One such risk, cyber victimization, has been consistently associated with increased symptoms of depression in previous research. However, relatively few studies have examined potential moderating variables that may

influence the relationship between cyber victimization and depression. Identifying these moderating variables is critically important for developing protective strategies to support adolescent mental health. Therefore, the present study aims to investigate the moderating role of psychological flexibility in the relationship between cyber victimization and depression among adolescents. The sample of the study consists of 325 high school students from a public high school (50.5% female, AgeRange=14-19, AgeMean=16.78 AgeSD=1.08). The students completed the Personal Information Form, Cyber Victimization Scale, Multidimensional Psychological Flexibility Inventory – Short Form, and the Kutcher Adolescent Depression Scale in a classroom setting under the supervision of the researcher and a teacher. Participation in the study was voluntary, and written informed consent was obtained from both the students and their parents. Data analysis included Pearson correlation analysis and a moderation analysis using the Process macro (Model 1) in IBM SPSS 25. The significance of the moderating effect of psychological flexibility was tested using bootstrapped confidence intervals with 5000 resamples. The results of the correlation analysis indicated a significant positive relationship between cyber victimization and depression ($r=.47$). In addition, significant negative correlations were found between psychological flexibility and cyber victimization ($r=-.49$), as well as between psychological flexibility and depression ($r=-.42$). The findings of the moderation analysis further revealed that psychological flexibility significantly moderated the effect of cyber victimization on depression ($F=29.22$, $\Delta R^2=.06$, $p < .001$). Specifically, the effect of cyber victimization on depression was stronger among adolescents with low ($\beta=.73$, 95% CI [.56, .91]) and moderate ($\beta=.37$, 95% CI [.27, .47]) levels of psychological flexibility, whereas this effect was not significant at high levels of psychological flexibility ($\beta=.01$, 95% CI [-.15, .17]). In conclusion, this study demonstrates that higher levels of psychological flexibility act as a protective factor by reducing the impact of cyber victimization on depression among adolescents. These findings underscore the importance for school counselors and mental health professionals to develop preventive and empowering psychoeducational programs aimed at enhancing adolescents' psychological flexibility. Such programs may strengthen adolescents' ability to cope with online risks and support their overall mental well-being.

Keywords: Cyber victimization, Psychological flexibility, Depression

1. GİRİŞ

Dijital teknolojilerin hızlı gelişimi ve ilişkili uygulamalarının giderek artan kullanımı (Twenge & Campbell, 2018; Kuss & Griffiths, 2017), ergenlerin gündelik yaşamlarında önemli değişimlere yol açmıştır. Özellikle sosyal medya platformlarının ve çevrimiçi iletişim araçlarının yaygınlaşması, ergenlerin sosyal ilişkilerinin niteliğinde köklü dönüşümlere neden olmuştur (Uhls vd., 2017). Çevrimiçi ortamlar, ergenlere fiziksel mekân sınırlarının ötesinde daha geniş sosyal etkileşim imkânları sunarak onların çeşitli sosyal ağlara katılımını kolaylaştırmaktadır. Ancak çevrimiçi iletişim araçlarının sunduğu bu geniş sosyal etkileşim olanakları, yalnızca fırsatlar değil aynı zamanda yeni risk alanlarını da beraberinde getirmektedir (Livingstone & Smith, 2014). Bu risklerden biri olan siber mağduriyet, çevrimiçi ortamlarda kasıtlı ve tekrarlayan saldırgan davranışlara maruz kalma durumu olarak tanımlanmaktadır (Smith vd., 2008). Hakaret, tehdit, dedikodu yayma, mahrem bilgilerin ifşa edilmesi ve sosyal dışlama gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkan bu davranışlar (Tokunaga, 2010), özellikle sosyal medya, çevrimiçi oyunlar ve mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Önceki araştırmalar, siber mağduriyetin ergenlerin psikososyal uyumunu olumsuz yönde etkileyen önemli bir risk faktörü olduğu vurgulamaktadır (Kowalski vd., 2014; Erdur-Baker, 2010). Ergenlik dönemi, duygusal dalgalanmaların yoğun biçimde yaşandığı, kimlik gelişiminin merkezde olduğu ve sosyal kabul ihtiyacının yüksek olduğu gelişimsel bir dönemdir (Steinberg, 2017). Bu dönemde ergenler, akranları tarafından kabul görme ve sosyal etkileşimlerde olumlu bir konumda olma ihtiyacı açısından son derece hassastır. Çevrimiçi uygulamaların yaygınlaşması, ergenlerin sosyal ilişkilerini daha geniş bir alana taşıırken, aynı zamanda mağduriyet yaşama riskini de artırmakta ve bu durum olumsuz psikososyal sonuçlara yol açmaktadır.

Giderek artan sayıda araştırma, ergenlerde siber mağduriyet deneyimlerinin olumsuz ruh sağlığı sonuçlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda depresyon, siber

mağduriyetin en belirgin ve en yaygın olumsuz psikolojik sonuçlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Hu vd., 2021). Nitekim alanyazında gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar, siber mağduriyetin depresyonla ilişkili önemli bir risk faktörü olduğunu tutarlı bir biçimde desteklemektedir. Örneğin kesitsel çalışmalar, ergenlerde siber mağduriyet ile depresif belirtiler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Abudusufuer vd., 2022; Li vd., 2018; Maurya vd., 2023). Boylamsal araştırmalar, bu ilişkinin zamansal olarak kalıcı nitelikte olduğunu ve siber mağduriyetin ilerleyen dönemlerde depresyon riskini anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır (Li vd., 2023; Liu vd., 2020; Zhang vd., 2025). Ayrıca, farklı kültürel bağlamlarda gerçekleştirilen meta-analiz çalışmaları, siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisinin güçlü, tutarlı ve kültürlerarası düzeyde geçerliliğe sahip olduğunu desteklemektedir (Fisher vd., 2022; Marciano vd., 2020; Tran vd., 2023).

Her ne kadar siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda araştırma mevcut olsa da bu ilişkide koruyucu işlev görebilecek düzenleyici değişkenlerin görece daha az incelendiği görülmektedir. Bu durum literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir, zira dijital teknolojilerin ve ilişkili uygulamaların kullanımını yasaklamak veya tamamen sınırlandırmak gerçekçi ve işlevsel bir çözüm değildir (Livingstone & Smith, 2014; Kuss & Griffiths, 2017). Bunun yerine, ergenleri dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri risklere karşı daha dirençli kılacak koruyucu faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin geliştirilebileceği psiko-eğitsel müdahalelere odaklanması daha sürdürülebilir bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Keles vd., 2020). Bu bağlamda psikolojik esneklik, bireylerin stresli yaşam olaylarıyla başa çıkabilme ve uyum sağlayıcı baş etme stratejileri geliştirebilme kapasitesine işaret eden önemli bir kişisel kaynak olarak öne çıkmaktadır (Kashdan & Rottenberg, 2010).

Psikolojik esneklik, bireyin değişen içsel deneyimler ve çevresel talepler karşısında uyum sağlayıcı biçimde hareket edebilme ve değerleri doğrultusunda işlevsel davranışlar sergileyebilme kapasitesini ifade eden temel bir psikolojik yapı olarak tanımlanmaktadır (Kashdan & Rottenberg, 2010). Kabul ve Kararlılık Terapisi literatüründe psikolojik esneklik; bireyin anlık yaşantılara açık olma, olumsuz duygulara rağmen değerleri doğrultusunda eylemde bulunabilme ve işlevsel başa çıkma stratejileri geliştirebilme becerisini kapsamaktadır (Hayes vd., 2012). Psikolojik esneklik, altı temel süreç üzerinden kavramsallaştırılmaktadır. Psikolojik esnekliğin ilk boyutu olan kabul, bireyin olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçınmak yerine bu yaşantıları kabullenebilme kapasitesini ifade etmektedir. Bilişsel ayrışma süreci, bireyin işlevsel olmayan ya da zorlayıcı düşüncelerle özdeşleşmektense, bu düşüncelerden zihinsel olarak uzaklaşabilmesini ve onların etkisini azaltabilmesini kapsamaktadır. Şimdiki ana odaklanma, bireyin dikkatini geçmiş ya da gelecekteki olumsuz düşünceler yerine içinde bulunduğu ana yönlendirmesini ve farkındalık geliştirmesini ifade etmektedir. Bağlamsal benlik boyutu, bireyin kendisini yalnızca düşünce ve duygularıyla tanımlamayıp, onları gözlemleyebilen ve değerlendirebilen bir gözlemci benlik geliştirmesini içermektedir. Değerler, bireyin yaşamında kendisi için anlamlı olan hedef, ilke ve yaşam amaçlarını belirleyebilmesiyle ilişkilidir. Son olarak, değerler doğrultusunda eylem, bireyin belirlediği bu değerler temelinde kararlı, tutarlı ve amaçlı davranışlar sergileyebilmesini ifade etmektedir (Hayes vd., 2012; Levin vd., 2014).

Psikolojik esneklik, bireyin stresli yaşam olaylarıyla başa çıkma sürecinde önemli bir rol oynamakta ve ruh sağlığı sorunlarına karşı koruyucu bir faktör olarak görülmektedir (Kashdan & Rottenberg, 2010). Bu bağlamda, ergenlerde siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici bir mekanizma olarak işlev görebileceği öngörülmektedir. Yüksek psikolojik esnekliğe sahip ergenler, çevrimiçi ortamlarda maruz kaldıkları olumsuz deneyimlere karşı daha kabul edici bir tutum sergileyebilmekte, bilişsel olarak daha esnek başa çıkma stratejileri geliştirebilmekte ve değer odaklı davranışlar ortaya koyabilmektedir. Bu durum, siber mağduriyetin tetiklediği stresin ve olumsuz duyguların depresif belirtilere dönüşme olasılığını azaltmaktadır (Kashdan & Rottenberg, 2010; Levin vd., 2014). Öte yandan, düşük düzeyde psikolojik esnekliğe sahip ergenlerde deneyimsel kaçınma, ruminasyon ve işlevsel olmayan başa çıkma biçimlerinin daha yaygın olduğu; bunun da siber mağduriyetin olumsuz etkilerini pekiştirerek depresyon riskini artırabileceği belirtilmektedir (Zhang vd., 2019). Nitekim alan yazında gerçekleştirilen araştırmalar, psikolojik esnekliğin depresyon, kaygı ve stres gibi olumsuz ruh sağlığı çıktıları ile negatif yönde ilişkili olduğunu (Wang vd., 2023) ve ergenlerde koruyucu bir faktör olarak işlev görebileceğini ortaya koymuştur (Gloster vd., 2017). Bu nedenle, psikolojik esnekliğin siber mağduriyet ve depresyon arasındaki ilişkide düzenleyici rolünü incelemenin, mevcut literatüre önemli katkı

sağlayacağı ve ergenlerin ruh sağlığını desteklemeye yönelik önleyici müdahalelerin geliştirilmesini teşvik edeceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki ifade edilen teorik ve ampirik bulgulardan hareketle mevcut çalışma, ergenlerde siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H1. Siber mağduriyetin depresyon üzerinde anlamlı pozitif etkisi olacaktır.

H2. Psikolojik esnekliğin depresyon üzerinde anlamlı negatif etkisi olacaktır.

H3. Psikolojik esneklik, siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide düzenleyici rol oynayacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet lisesinde öğrenim gören ve kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen 325 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 164'ü kız (%50,5), 161'i erkek (%49,5) olup yaşları 14 ile 19 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 16,78 (SS = 1,08) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin 34'ü (%10.5) düşük; 233'ü (%71.7) orta; 55'i (%16.9) iyi ve 3'ü (%0.9) çok iyi sosyoekonomik düzeyde olduğunu belirtmiştir. Tüm öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlamış ve öğrenciler ile ebeveynlerinden yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Öğrencilere herhangi bir ödül vaadinde bulunulmamıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş ve algılanan sosyoekonomik durum) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

2.2.2. Siber Mağduriyet Ölçeği

Arıcak vd. (2012) tarafından geliştirilen ölçek, 24 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "Evet" ve "Hayır" yanıt seçenekleriyle değerlendirilmektedir. 'Hayır' yanıtı 1 puan, 'Evet' yanıtı ise 2 puan olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 48'dir. Daha yüksek puanlar, daha yüksek siber mağduriyet düzeylerini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu (ÇBPKE-KF)

Rolfs vd. (2016) tarafından geliştirilen ÇBPKE-KF, Alkal ve Çam (2024) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÇBPKE-KF, 24 maddeden ve iki alt boyuttan (psikolojik esneklik ve psikolojik katılık) oluşmaktadır. Maddeler, 1 (hiçbir zaman uygun değil) ile 6 (her zaman uygun) arasında değişen Likert tipi dereceler ile yanıtlanmaktadır. Envanterden alınan yüksek puanlar, bireylerin psikolojik esneklik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla ÇBPKE-KF'nin psikolojik esneklik alt boyutunda yer alan 12 madde kullanılmıştır. Türkçe uyarlamanın psikometrik özellikleri, alt boyutlar için yüksek iç tutarlılık ($\alpha = .97$ ve $\alpha = .96$) ve yapısal geçerlilik göstergeleri ($\chi^2/df = 2,197$; CFI = .97; NFI = .92; IFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .072; SRMR = .032) ile desteklenmiştir. Bu çalışmada ÇBPKE-KF'nin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

2.2.4. Kutcher Ergen Depresyon Ölçeği

Brooks [87] tarafından geliştirilen ölçek, Balcı-Çelik ile Uysal-Atabay [88] tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Tek boyutlu ve 11 maddeden oluşan ölçek, 0 (neredeyse hiç) ile 3 (her zaman) arasında değişen Likert tipi yanıt seçenekleri ile puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, ergenlerin depresyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması,

kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık ($\alpha=0,82$) ve yapısal geçerlilik ($\chi^2/sd=1,38$; CFI=.966; TLI=.958; RMSEA=.058) göstermiştir. Bu çalışmada ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 25 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinden önce, verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmış, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma modelinde öngörülen düzenleyici rolün test edilmesinde, SPSS PROCESS Macro (versiyon 3.4) kullanılmıştır. Model 1 çerçevesinde gerçekleştirilen analizlerde, psikolojik esnekliğin siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide düzenleyici etkisi incelenmiştir. Düzenleyici etkinin istatistiksel anlamlılığını belirlemek amacıyla önyükleme yöntemi (bootstrap) kullanılmış ve 5000 yeniden örnekleme ile güven aralıkları hesaplanmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ile değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma değişkenlerinin betimsel istatistikleri ve korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Betimsel İstatistikler				Korelasyon Analizi		
	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3
1. Siber Mağduriyet	25.12	6.05	-.30	.80	-	-0.49**	0.47**
2. Psikolojik Esneklik	3.29	0.68	-.51	.18		-	-0.42**
3. Depresyon	14.37	4.21	.71	.14			-

**p <0.01

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma değişkenlerinin normallik varsayımına ilişkin hesaplanan çarpıklık değerlerinin -.51 ile .71 arasında, basıklık değerlerinin ise .14 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin, Tabachnick ve Fidell’in (2013) belirttiği ± 1.5 aralığında yer aldığı ve dolayısıyla verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları, siber mağduriyet ile depresyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir ($r=.47$, $p <.01$). Ayrıca, siber mağduriyet ile psikolojik esneklik ($r=-.49$, $p <.01$) ve psikolojik esneklik ile depresyon ($r=-.42$, $p <.01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

3.2. Psikolojik Esnekliğin Düzenleyici Rolüne İlişkin Analiz Sonuçları

Siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici etkisini test etmek amacıyla Hayes’in PROCESS Macro (Model 1) yöntemi kullanılarak düzenleyici etki analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerde, tüm değişkenler z-skorlarına dönüştürülmüştür. Psikolojik esnekliğin düzenleyici rolüne ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici rolüne ilişkin sonuçlar

Değişkenler	β	SH	t	% 95 CI	
				LLCI	ULCI

Sabit	-.18	.06	-3.15	-0.2874	-0.0665
Siber Mağduriyet (SM)	.37***	.05	7.04	0.2672	0.4745
Psikolojik Esneklik (PE)	-.11**	.06	-3.88	-0.2258	-0.0054
SM X PE	-.36***	.07	-5.41	-0.4924	-0.2296

N=325, R=0.574, R²=0.330, F=52.69, p<.001

p <0.01, *p <0.001

Tablo 2’de görüldüğü üzere, siber mağduriyet ve psikolojik esneklik birlikte depresyon varyansının %33’ünü açıklamaktadır (F=52.69, R²=.33, p<.001). Regresyon katsayıları incelendiğinde, siber mağduriyetin depresyon üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu (β =.37, p<.001), buna karşın psikolojik esnekliğin depresyonu negatif yönde ve anlamlı biçimde yordadığı (β =-.11, p<.01) görülmektedir. Ayrıca siber mağduriyet ve psikolojik esneklik (SM X PE) arasındaki etkileşimin modele eklenmesiyle R²’deki artışın anlamlı olduğu bulunmuştur (F=29.22, Δ R²=0.06, p<.001). Bu bulgu, siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisinin psikolojik esneklik düzeyine göre farklılaştığını ve dolayısıyla psikolojik esnekliğin düzenleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisinin, düşük (ortalama -1Ss), orta (ortalama) ve yüksek (ortalama + 1Ss) psikolojik esneklik düzeyinde nasıl değiştiğine ilişkin ayrıntılı bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Farklı psikolojik esneklik düzeyleri için siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkileri

Psikolojik esneklik düzeyi	β	SH	t	% 95 CI	
				LLCI	ULCI
Düşük (Ortalama-1Ss)	.73***	.09	8.24	0.5573	0.9065
Orta (Ortalama)	.37***	.05	7.04	0.2672	0.4745
Yüksek (Ortalama+1Ss)	.01	.08	0.12	-0.1500	0.1696

***p <0.001

Tablo 3’te sunulan bulgular, siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisinin, öğrencilerin psikolojik esneklik düzeylerine göre farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, psikolojik esneklik düzeyi azaldıkça siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisi güçlenmektedir. Başka bir ifadeyle, psikolojik esnekliği düşük (ortalamanın bir standart sapma altında) ve orta düzeyde olan ergenlerde siber mağduriyetin depresyon üzerinde daha belirgin ve anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, yüksek düzeyde psikolojik esnekliğe sahip ergenlerde (ortalamanın bir standart sapma üzerinde) siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular, yüksek psikolojik esnekliğin, siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide koruyucu bir mekanizma olarak işlev gördüğünü desteklemektedir.

4. TARTIŞMA, ÖNERİLER ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici rolünü incelemektir. Bulgular, ileri sürülen tüm hipotezleri desteklemektedir. İlk olarak, siber mağduriyetin depresyonu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu, literatürde daha önce rapor edilen sonuçlarla uyumlu olup (Kowalski vd., 2014; Li vd., 2018; Marciano vd., 2020), siber mağduriyetin olumsuz ruh sağlığı sonuçları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu desteklemektedir. Bu sonuç, ergenlerin gelişimsel özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde, bu yaş grubunda sosyal reddedilme, dışlanma veya zorlayıcı çevrimiçi deneyimler, ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Özellikle siber ortamda yaşanan zorlayıcı deneyimler, ergenlerde depresyon riskini artırabilecek bir psikososyal stres kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Erdur-Baker, 2010; Hu vd., 2021). Siber zorbalığa maruz kalan ergenler,

sıklıkla değersizlik, umutsuzluk ve çaresizlik duyguları yaşayabilmektedir. Çevrimiçi ortamlarda tekrarlayan eleştiri, aşağılama veya sosyal dışlanma gibi olumsuz deneyimler, ergenlerin olumlu benlik algısında bozulmalara neden olabilmektedir. Bu da ergenlerin duygusal kırılabilirliğini artırabilmekte ve depresif belirtilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda, siber zorbalığa maruz kalmanın yalnızca anlık bir stres kaynağı olmadığı, aynı zamanda ergenlerin psikososyal uyumunu olumsuz yönde etkileyen ve depresif duygudurumun gelişiminde önemli rol oynayan bir risk faktörü olduğu söylenebilir.

İkinci olarak, elde edilen bulgular psikolojik esnekliğin depresyonu negatif yönde yordadığını göstermektedir. Bu bulgu, psikolojik esnekliği yüksek olan ergenlerin siber mağduriyet veya diğer stres kaynaklarının tetiklediği depresif belirtilerden daha az etkilendiğine işaret etmektedir. Ayrıca, yüksek psikolojik esnekliğin bireylerin olumsuz içsel yaşantılara karşı başa çıkma becerilerini güçlendiren ve ruh sağlığını koruyan önemli bir faktör olduğuna dair önceki literatürü desteklemektedir (Kashdan & Rottenberg, 2010; Gloster vd., 2017; Wang vd., 2023). Yüksek düzeyde psikolojik esnekliğe sahip bireyler, olumsuz içsel yaşantılara karşı daha kabul edici bir tutum sergileyebilmekte, işlevsel başa çıkma stratejileri geliştirebilmekte ve değerleri doğrultusunda hedefe yönelik davranışlarını sürdürebilmektedir (Hayes vd., 2006; Levin vd., 2014). Bu süreçler, depresyonun ortaya çıkmasını veya şiddetini azaltan koruyucu mekanizmalar olarak işlev görebilmektedir.

Çalışmanın en önemli bulgusu, düzenleyici etki analizinde ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçları, psikolojik esnekliğin siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde düzenlediğini göstermiştir. Bulgulara göre, düşük ve orta düzeyde psikolojik esnekliğe sahip ergenlerde siber mağduriyetin depresyon üzerindeki etkisi belirgin bir şekilde daha güçlüdür. Buna karşılık, yüksek psikolojik esneklik düzeyine sahip ergenlerde bu etkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, psikolojik esnekliğin ergenlerin ruh sağlığında koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, literatürde yer alan önceki çalışmalarla da tutarlıdır. Örneğin, Fonseca vd. (2020), psikolojik esnekliğin stresli yaşam olaylarının ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada önemli bir tampon işlev gördüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, Trindade vd. (2020), psikolojik esnekliğin kaygı ve depresyon arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Gloster vd. (2017) ise, psikolojik esnekliğin yalnızca psikolojik rahatsızlıklardan korunmada değil, aynı zamanda bireylerin yaşam doyumu ve iyi oluşlarının desteklenmesinde de temel bir mekanizma olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Kashdan ve Rottenberg (2010) psikolojik esnekliğin bireylerin değişen çevresel koşullara uyum sağlamasına olanak tanıyarak duygu düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve bu yolla depresif belirtileri azalttığını ileri sürmüştür. Bu araştırma yüksek düzeyde psikolojik esnekliğin, özellikle ergenlik döneminde siber mağduriyetin olumsuz etkilerini hafifletebileceğini göstermektedir. Bu durum, psikolojik esnekliğin ergenlerde ruh sağlığını korumaya yönelik müdahale programlarında temel bir hedef olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, okul psikolojik danışmanları ve ruh sağlığı profesyonelleri için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Psikolojik esnekliği güçlendirmeye yönelik müdahaleler, ergenlerin çevrimiçi ortamda karşılaştıkları olumsuz deneyimlerin depresif belirtilere dönüşmesini önleyebilir. Bu bağlamda, kabul ve kararlılık temelli psiko-eğitim programları ve duygu düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi, ergenlerde siber mağduriyetin olumsuz etkilerini azaltmada etkili olabilir. Buna ek olarak, ergenlerde duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahaleler de siber mağduriyetin yol açabileceği depresif belirtileri azaltmada önemli bir rol oynayabilir. Özellikle bilişsel yeniden yapılandırma, farkındalık temelli teknikler ve problem çözme becerilerinin öğretilmesi, ergenlerin çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları stresörlerle daha sağlıklı başa çıkmalarına katkı sağlayabilir.

Mevcut araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, çalışmanın kesitsel tasarımı, elde edilen bulguların nedensel ilişkiler çerçevesinde yorumlanmasını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda boylamsal veya deneysel desenlerin kullanılması, psikolojik esnekliğin koruyucu etkilerinin daha güçlü ve güvenilir biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. İkinci olarak, verilerin öz-bildirim ölçekleri aracılığıyla toplanmış olması, katılımcıların yanıtlarında sosyal istenirlik eğilimine bağlı yanlılıklar oluşturabilir. Bu durumu aşmak için gelecekteki çalışmalarda çoklu veri toplama yöntemleri ve farklı veri kaynaklarının kullanılması

önerilmektedir. Üçüncü olarak, örneklemin tek bir kültürel bağlamdan seçilmiş olması, elde edilen sonuçların farklı kültürlerle genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Kültürel farklılıkların psikolojik esnekliğin işleyişi ve siber mağduriyetin etkileri üzerindeki rolünün gelecekteki araştırmalarda dikkate alınması önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma, ergenlerde siber mağduriyet ile depresyon arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin düzenleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bulgular, psikolojik esnekliğin ergen ruh sağlığında koruyucu bir mekanizma olduğunu ve okul temelli önleyici programlarda bu becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, ergenlerin dijital risklere karşı daha dirençli hâle gelmesi ve depresyon risklerinin azaltılması için psikolojik esnekliğin güçlendirilmesine odaklanılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Abudusufuer, K., Yıldırım, O., & Kumcağız, H. (2022). Siber zorbalık ve siber mağduriyet ile psikopatolojik semptomlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (48), 278-288. <https://doi.org/10.52642/susbed.1108775>
- Alkal, A. & Çam, S. (2024). Multidimensional psychological flexibility inventory short form (MPFISF) for adolescents: Adaptation to Turkish, validity and reliability study. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 386-412. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1301815>
- Arıcak, O. T., Tanrıku, T., & Kınay, H. (2012). Siber Mağduriyet Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 1-6.
- Balcı Çelik, S. & Uysal Atabay, E. (2019). Kutcher ergen depresyonu ölçeği (kedö-11) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(30), 607-616.
- Brooks, S. J. (2004). The Kutcher Adolescent Depression Scale (KADS). *Child & Adolescent Psychopharmacology News*, 9(5), 4-6.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125. <https://doi.org/10.1177/1461444809341260>
- Fisher, H. L., Luntamo, M., & Luntamo, M. (2022). Cyberbullying Victimization and Mental Health Symptoms in Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(7), 1301-1314. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01566-5>
- Fonseca, S., Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, C. (2020). The buffer role of psychological flexibility against the impact of major life events on depression symptoms. *Clinical Psychologist*, 24(1), 82-90. <https://doi.org/10.1111/cp.12194>
- Gloster, A. T., Klotsche, J., Chaker, S., Hummel, K. V., & Hoyer, J. (2017). Assessing psychological flexibility: What does it add above and beyond existing constructs? *Psychological Assessment*, 29(6), 738-749. <https://doi.org/10.1037/pas0000451>
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hu, Y., Bai, Y., Pan, Y., & Li, S. (2021). Cyberbullying victimization and depression among adolescents: A meta-analysis. *Psychiatry Research*, 305, 114198. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114198>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>

- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Levin, M. E., Hildebrandt, M. J., Lillis, J., & Hayes, S. C. (2014). The impact of treatment components suggested by the psychological flexibility model: A meta-analysis of laboratory-based component studies. *Behavior Therapy*, 43(4), 741-756. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.05.003>
- Li, L., Jing, R., Jin, G., & Song, Y. (2023). Longitudinal associations between traditional and cyberbullying victimization and depressive symptoms among young Chinese: a mediation analysis. *Child Abuse & Neglect*, 140, 106141. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106141>
- Li, Y., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Sun, W., Wang, Y., & Li, J. (2018). Cyber victimization and adolescent depression: The mediating role of psychological insecurity and the moderating role of perceived social support. *Children and Youth Services Review*, 94, 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.09.027>
- Liu, C., Liu, Z., & Yuan, G. (2020). The longitudinal influence of cyberbullying victimization on depression and posttraumatic stress symptoms: The mediation role of rumination. *Archives of Psychiatric Nursing*, 34(4), 206-210. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.05.002>
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A. L. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163-181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Maurya, C., Muhammad, T., Das, A., Fathah, A., & Dhillon, P. (2023). The role of self-efficacy and parental communication in the association between cyber victimization and depression among adolescents and young adults: a structural equation model. *BMC psychiatry*, 23(1), 337. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04841-6>
- Rolfs, J. L., Rogge, R. D., & Wilson, K. G. (2016). Disentangling components of flexibility via the hexaflex model: Development and validation of the multidimensional psychological flexibility inventory (MPFI). *Assessment*, 25(4), 458-482. <https://doi.org/10.1177/1073191116645905>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

- Tran, H. G. N., Thai, T. T., Dang, N. T. T., Vo, D. K., & Duong, M. H. T. (2023). Cyber-victimization and its effect on depression in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(2), 1124-1139. <https://doi.org/10.1177/1524838021105059>
- Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, N. B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.12.001>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Uhls, Y. T., Ellison, N. B., & Subrahmanyam, K. (2017). Benefits and costs of social media in adolescence. *Pediatrics*, 140(S2), S67-S70. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758E>
- Wang, J., Fang, S., Yang, C., Tang, X., Zhu, L., & Nie, Y. (2023). The relationship between psychological flexibility and depression, anxiety and stress: A latent profile analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 997-1007. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S400757>
- Zhang, C., Wu, Q., Miao, D., & Yan, X. (2019). The role of psychological flexibility in the relationship between maladaptive perfectionism and depression: A moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 139, 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.020>
- Zhang, D., Gong, J., Liu, J., Bullock, A., & Sang, B. (2025). The bidirectional relationships between cyberbullying and depression: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 102052. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2025.102052>

**AN EXAMINATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' STEM CAREER INTERESTS IN
TERMS OF VARIOUS VARIABLES: AN ANALYSIS BASED ON ENROLLMENT STATUS
IN BİLSEM**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN STEM KARIYER İLGİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: BİLSEMDE KAYITLILIK DURUMUNA
GÖRE BİR ANALİZ**

Figen KASAP(Birinci yazar)¹, İlbilge DÖKME (İkinci yazar)

¹ **Başöğretmen, MEB, STEM, , 0009-0002-5926-4900**

² **Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, 0000-0003-0227-6193**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) kariyer ilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve özellikle Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) kayıtlı olma durumunun bu ilgiler üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. STEM eğitimi, yalnızca fen ve matematik dersleriyle sınırlı olmayan, mühendislik tasarımı, teknolojik problem çözme, analitik düşünme, yaratıcılık ve eleştirel bakış açısını bir araya getiren disiplinler arası bir yaklaşımı ifade etmektedir. 21. yüzyılda hızla değişen iş gücü piyasaları, STEM temelli becerilerin önemini artırmış, bireylerin kariyer yönelimlerinde bu alanlara duyulan ilginin belirleyici rol oynamasına neden olmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren STEM alanlarına yönlendirilmeleri, yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda ülkelerin ekonomik ve teknolojik rekabet gücü bakımından da kritik bir unsur haline gelmiştir. Araştırmada öncelikle STEM eğitiminin tanımı, tarihsel gelişim süreci ve günümüzdeki önemi ele alınmış; ortaokul dönemi kariyer gelişiminin özellikleri incelenmiştir. Bu bağlamda kariyer ilgi alanlarının belirlenmesine yönelik kuramsal yaklaşımlar ve geliştirilen ölçme araçları tanıtılmış, STEM kariyer ilgi ölçeklerinin yapısı ve kullanım alanları açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin STEM kariyerlerine yönelik ilgilerini etkileyen faktörler teorik çerçevede değerlendirilmiş; bireysel (ilgi, motivasyon, yetenek) ve çevresel (aile, öğretmen, okul ortamı) değişkenlerin bu süreçteki rolü tartışılmıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye’de özel bir işlev üstlenen Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), üstün yetenekli ve özel ilgi alanlarına sahip öğrencilerin eğitiminde önemli bir kurum olarak ele alınmıştır. BİLSEM’in öğrencilerin akademik gelişimlerine, yaratıcılıklarının desteklenmesine ve bilimsel düşünceye yönelimlerine katkıları incelenmiş; bu kurumlara kayıtlı olma durumunun öğrencilerin STEM kariyer ilgileri üzerindeki potansiyel etkileri kavramsal çerçevede tartışılmıştır. Ayrıca, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey gibi demografik değişkenlerin STEM kariyer ilgileri üzerindeki rolü ve sosyal-çevresel faktörlerle olan ilişkisi açıklanmıştır. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin STEM kariyer ilgilerinin anlaşılması ve yönlendirilmesi açısından bütüncül bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, hem bireysel hem de çevresel faktörleri dikkate alarak STEM alanlarına yönelik kariyer ilgilerinin

şekillenme sürecine teorik bir katkı sunmakta; aynı zamanda eğitim politikaları ve uygulamaları açısından yol gösterici olmayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: BİLSEM, Kariyer İlgisi, Ortaokul Öğrencileri, STEM Eğitimi

Abstract

The purpose of this research is to examine middle school students; STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) career interests across various variables and, in particular, to reveal the impact of enrollment in Science and Art Centers (BİLSEM) on these interests. STEM education represents an interdisciplinary approach that is not limited to science and mathematics courses but combines engineering design, technological problem-solving, analytical thinking, creativity, and a critical perspective. Rapidly changing labor markets in the 21st century have increased the importance of STEM-based skills, leading individuals to consider their interest in these fields as a determining factor in their career trajectories. Therefore, directing students to STEM fields from an early age has become a critical element not only for individual development but also for the economic and technological competitiveness of countries. The study first examines the definition of STEM education, its historical development, and its current importance. It also examines the characteristics of middle school career development. In this context, theoretical approaches and developed measurement tools for identifying career interests are introduced, and the structure and application areas of STEM career interest scales are explained. In addition, the factors influencing students; interest in STEM careers were evaluated within a theoretical framework, and the role of individual (interest, motivation, talent) and environmental (family, teacher, school environment) variables in this process was discussed. Furthermore, Science and Art Centers (BİLSEM), which play a special role in Turkey, were considered as important institutions in the education of gifted students and students with special interests. BİLSEMs contributions to students; academic development, fostering creativity, and fostering scientific thinking were examined. The potential impact of enrollment in these institutions on students; STEM career interests was discussed within a conceptual framework. Furthermore, the role of demographic variables such as gender, age, and socioeconomic status on STEM career interests and their relationship with social and environmental factors were explained. This research aims to develop a holistic perspective for understanding and guiding middle school students STEM career interests. By considering both individual and environmental factors, the study provides a theoretical contribution to the process of shaping career interests in STEM fields and also aims to guide educational policies and practices.

Keywords: BİLSEM, Career Interest, Middle School Students, STEM Education

CƏMIYYƏTDƏKİ SOSIAL AMİLLƏRİN DİLİN FORMALAŞMASINA TƏSİRİ

Kamalə Əzizli

Bakı, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

<https://orcid.org/0009-0000-2420-2684>

Dil bəşər mədəniyyətinin məhsuludur, nitq isə insan davranışının bir tərəfi, çox mühüm cəhətidir. Bütün mədəniyyətlərdə başqaları ilə yanaşı, ayrı-ayrı nətiqlər tərəfindən müəyyən vaxtlarda və yerlərdə istehsal olunan nitq kimi tanınan bəzi hadisələr və ya tək nitq nümunələri baş verir.

Dil təkcə struktur amillərlə deyil, həm də sosial amillərlə müəyyən edilir. Həmin struktur amillər linqvistik aspektlə, sosial amillər isə variasiya seçimi ilə əlaqələndirilir.

Sosial mədəni kontekstdə dil ünsiyyət vasitəsi kimi fəaliyyət göstərməklə yanaşı, həm fərdlər, həm də qruplar arasında əlaqələr qurmaq vasitəsi kimi də fəaliyyət göstərir. Mədəni fenomen kimi dil mədəniyyətin ifadə vasitəsidir. Danışan və dinləyici dialoq zamanı mədəni normaların baş verdiyini fərq edərsə, ünsiyyətdə yaxşı münasibət qurulacaqdır. Ona görə də cəmiyyətdəki mədəni normalar dil vasitəsilə əks oluna bilər. Lüğət seçimi vasitəsi ilə danışanın dinləyici qarşısında mədəni, sosial vəziyyətini, baş verən dialoq şəraitini müəyyən etmək olar. Sosial hadisə kimi dil insanın gündəlik həyatından ayrılmazdır. Danışanla dinləyici arasında rol əlaqəsi, yaş, cins, hərəkət yeri, nitqin məqsədi, sosial status kimi nitqə təsir edən amillər sosial amillərdir.

Sınıf, etnik mənsubiyyət və cins dil dəyişkənliyində rol oynayan üç sosial amildir. Sınıf insanların təhsili, məşguliyyəti və gəlirlərinə görə təsnif edildiyi qruplar arasındakı münasibətlərin strukturudur. Etnik mənsubiyyət mədəni xüsusiyyətləri paylaşan bir qrup insana aiddir. Gender isə kişilər və qadınlarla əlaqəli xüsusiyyətlərlə məşğul olur. Hər bir faktor üzrə qruplar arasında bu bölgü onların ingilis dilindən istifadə fərqlərinə səbəb olur.

Dillər həm təbii yolla əldə edilir, həm də formal şəkildə öyrədilir və həm təbii mənimsəmə, həm də formal tədris dillər və kimliklər arasında əlaqələr yaradır, gücləndirir və ya zəiflədir.

Açar sözlər: dil, mədəniyyət, nitq, struktur, ünsiyyət, təhsil, sınıf, cəmiyyət.

PEDAGOGICAL DEVELOPMENT AND EDUCATIONAL PROCESS OF DIFFICULT CHILDREN

ZOR ÇOCUKLARIN PEDAGOJİK GELİŞİMİ VE EĞİTİM SÜRECİ

Natevan Paşayeva

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

ORCID: 0009-0001-4269-7681

ÖZET

“Zor çocuk” kavramı, sosyal normlara ve kurallara uyum sağlamakta güçlük çeken, duygusal açıdan dengesiz ve davranış sorunları gösteren çocukları ifade eder. Bu çocukların gelişiminde biyolojik, psikolojik, ailevi, okul ve sosyal çevre faktörleri etkili olmaktadır. Eğitim sürecinde bireyselleştirme, pozitif motivasyon, diyalog, davranış modelleme ve sistematiklik ilkeleri temel alınmalıdır. Psikolojik destek, oyun ve sanat terapisi ile duygusal istikrarın sağlanması büyük önem taşır. Zor çocukların eğitiminde ebeveyn, öğretmen ve psikologların iş birliği kritik bir rol oynar. Doğru yaklaşımla her zor çocuk topluma uyum sağlayabilir ve sağlıklı bir kişilik olarak gelişebilir.

Anahtar kelimeler: Zor çocuklar, pedagojik gelişim, eğitim süreci, pozitif motivasyon, psikolojik destek, bireyselleştirilmiş eğitim.

58

ABSTRACT

The concept of “difficult children” refers to children who have difficulty adapting to social norms and rules and are characterized by emotional instability and behavioral problems. Their development is influenced by biological, psychological, family, school, and social environmental factors. In the educational process, principles such as individualization, positive motivation, dialogue, behavior modeling, and systematic approaches should be prioritized. Psychological support, play and art therapy, and ensuring emotional stability are of great importance. Collaboration among parents, teachers, and psychologists is essential in the upbringing of difficult children. With the correct approach, every difficult child can adapt to society and develop into a healthy, well-rounded individual.

Keywords: difficult children, pedagogical development, educational process, positive motivation, psychological support, individualized education.

GİRİŞ

Çocukların sosyal, ahlaki ve zihinsel gelişimi, yaşamlarının ilk anlarından itibaren şekillenmeye başlar ve bu süreçte en kritik rol aile ve okul ortamına aittir. Aile, çocuğun ilk sosyal çevresi olarak, onun davranış normlarını, değerlerini, iletişim tarzını ve duygusal gelişimini belirler. Aile içindeki sevgi, ilgi ve destek, çocuğun güven duygusunu ve özgüvenini doğrudan etkiler. Okul ise bu sürecin doğal bir uzantısı olarak, çocuğun topluma entegrasyonunu sağlar, bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirir ve farklı sosyal rollerle tanışmasına fırsat verir.

Ancak tüm çocuklar bu süreçlerden eşit düzeyde faydalanamaz; bazı çocuklar davranış düzenleme, duygusal kontrol, iletişim kurma ve sosyal adaptasyon alanlarında çeşitli zorluklarla karşılaşır. Pedagoji ve psikoloji literatüründe bu çocuklar, zorlukların yoğunluğu ve özel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak “zor çocuk” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, çocukların olumsuz bir kişiliğe sahip

olduğu anlamına gelmez; aksine, onların gelişim sürecinde daha dikkatli, bireyselleştirilmiş ve sistematik bir yaklaşım gerektirdiğini gösterir.

Zor çocukların eğitimi, geleneksel pedagojik yaklaşımlardan farklı olarak daha fazla dikkat, sabır ve planlı bir çalışma gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini desteklemek için bireysel yaklaşımın benimsenmesi, özel eğitim yöntemlerinin uygulanması ve bilimsel temellere dayalı stratejilerin geliştirilmesi şarttır. Doğru pedagojik yöntemler ve psikolojik destek ile bu çocukların davranışlarındaki olumsuzluklar yönetilebilir ve potansiyel yetenekleri ortaya çıkarılabilir (Məmmədov R., 2020).

Pedagojik literatürde “zor çocuk” kavramı, farklı yazarlar tarafından çeşitli açılardan ele alınmıştır. Genel olarak bu kavram, aşağıdaki özelliklere sahip çocukları ifade eder:

- Sosyal norm ve kurallara sıkça karşıt davranışlar sergilemek,
- Öğretmen ve ebeveynlerle iletişim kurmamak veya isyankar davranışlar göstermek,
- Agresif veya pasif direnç biçimleri sergilemek,
- Ders sürecinde dikkatsizlik ve eğitime karşı ilgisizlik göstermek,
- Duygusal istikrarsızlık, özgüven eksikliği ve sık sık psikolojik gerginlik yaşamak.

Bu özellikler, çocuğun kişiliğinin tamamen olumsuz olduğunu göstermez. Tam tersine, bu durumlar çocuğun bireysel farklılıklarının ve özel ihtiyaçlarının bir göstergesidir. Eğitim sürecinde bu farklılıklar dikkate alınarak yapılan bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, çocuğun sosyal ve akademik başarılarını artırır ve olumsuz davranışlarının azalmasına yardımcı olur.

Ayrıca, zor çocukların gelişiminde aile, öğretmen ve psikologlar arasındaki iş birliği hayati öneme sahiptir. Düzenli iletişim, ortak hedefler ve koordineli çalışmalar, çocuğun duygusal stabilitesini güçlendirir, sosyal becerilerini geliştirir ve eğitim süreçlerine aktif katılımını sağlar. Oyun terapisi, sanat terapisi ve diğer yaratıcı etkinlikler, çocukların duygusal ifade becerilerini artırarak stres ve kaygı düzeylerini düşürür. Pozitif motivasyon ve ödüllendirme sistemleri ise çocuğun öğrenme isteğini ve özgüvenini artırır.

Sonuç olarak, her zor çocuk, doğru pedagojik ve psikolojik destek ile toplumun sağlıklı ve aktif bir bireyi haline gelebilir. Bu nedenle eğitimciler, psikologlar ve ebeveynler, çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan, sabırlı, destekleyici ve sistematik bir yaklaşımı benimsemelidir. Böylece zor çocukların potansiyeli açığa çıkarılabilir ve onların toplumsal uyumu sağlanabilir.

YÖNTEM

Araştırmada, zor çocukların eğitimi konusu hem pedagojik hem de psikolojik yaklaşımlar temelinde kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, bu alandaki mevcut teorik görüşleri, pratik deneyimleri ve gözlemleri bir araya getirerek zor çocukların eğitiminde etkili ve uygulanabilir yöntemleri belirlemektir. Bu bağlamda araştırma, hem akademik literatürü derinlemesine ele almayı hem de gerçek yaşam bağlamında gözlem ve uygulamaları değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada analitik-tanımlayıcı yöntem öncelikli olarak benimsenmiş, mevcut pedagojik literatür ve psikolojik kaynaklar sistematik bir şekilde karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşım, konunun hem teorik hem de uygulamalı yönlerinin bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır.

Araştırmada kullanılan yöntemler aşağıdaki şekilde detaylandırılmıştır:

1. Literatür incelemesi – Zor çocukların eğitimi ile ilgili pedagojik ve psikolojik literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve farklı yazarların yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Bu yöntem, konunun teorik temellerinin derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlamış, zor çocukların davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimi ile ilgili çeşitli kuramsal modellerin değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Ayrıca literatür incelemesi, mevcut uygulamaların etkinliği ve eksiklikleri hakkında bilgi sunarak araştırmanın yönlendirilmesine katkıda bulunmuştur.
2. Gözlem yöntemi – Araştırma kapsamında okul ve aile ortamında zor çocukların davranışları sistemli bir şekilde gözlemlenmiş, iletişim biçimleri, duygusal tepkileri, problem çözme

becerileri ve sosyal adaptasyon yetenekleri kaydedilmiştir. Bu yöntem, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları zorlukların nedenlerini doğrudan gözlemlemeye ve davranışlarının bağlamsal analizini yapmaya imkan tanımıştır. Gözlemler, çocukların bireysel farklılıklarını ve çevresel faktörlerin etkisini daha net ortaya koymuştur.

3. Mülakat ve anket – Ebeveynler, öğretmenler ve okul psikologları ile gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler ve yapılandırılmış anketler aracılığıyla çocukların davranışsal problemleri, eğitim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve mevcut pedagojik yaklaşımlar değerlendirilmiştir. Bu yöntem, hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasını sağlayarak konunun daha kapsamlı anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Ayrıca, farklı paydaşların görüşlerinin analiz edilmesi, uygulamalı çözüm önerilerinin geliştirilmesine temel oluşturmıştır.
4. Karşılaştırmalı analiz – Araştırmada, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde zor çocuklarla ilgili uygulanan yöntemler detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu uygulamalar Türkiye eğitim sistemi ile karşılaştırılmıştır. Bu analiz, uluslararası deneyimlerden uygun ve uygulanabilir yöntemlerin belirlenmesine olanak sağlamış, farklı eğitim modellerinin avantajları ve sınırlılıkları hakkında fikir sunmuştur. Bu sayede, Türkiye bağlamında zor çocukların eğitimine yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesi mümkün olmuştur (Ölçüye F., 2018).

Uygulanan bu yöntemlerin sentezi sonucunda, zor çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar sistematik ve objektif bir şekilde belirlenmiş, çözüm önerileri pedagojik ve psikolojik temellerle desteklenmiş ve uygulanabilir hale getirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, zor çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş yaklaşım, pozitif motivasyon, psikolojik destek ve aile-okul-psikolog iş birliğinin önemini vurgulamaktadır. Böylece, zor çocukların hem akademik hem de sosyal gelişim süreçlerinde daha etkin ve sürdürülebilir sonuçlar elde edilebileceği ortaya konmuştur.

BULGULAR

Araştırma sonucunda, zor çocukların eğitimi ile ilgili kapsamlı bir değerlendirme yapılmış ve bir dizi önemli bulgu elde edilmiştir. Bu bulgular hem pedagojik hem de psikolojik yaklaşımlar temelinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma, zor çocukların eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunların çok boyutlu doğasını ortaya koyarak, hem teorik hem de uygulamalı çerçevede çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Davranış problemlerinin çok boyutlu nedenleri: Zor çocukların agresiflik, isyankarlık, iletişim bozuklukları veya ilgisizlik gibi davranışlarının oluşumu tek bir faktörle açıklanamaz. Bu sorunların kökeninde biyolojik (mizaç özellikleri, sinir sistemi zayıflığı), psikolojik (duygusal travmalar, özgüven eksikliği, kaygı bozuklukları), ailevi (ilgisizlik, aşırı sertlik, istikrarsız ilişkiler) ve sosyal çevre faktörlerinin (olumsuz arkadaş grubu, sokak ve medya etkileri) karşılıklı etkileşimi bulunmaktadır. Bu karmaşık etkileşim, zor çocukların eğitiminde çok boyutlu ve bütüncül bir yaklaşım gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, her çocuğun bireysel farklılıklarının dikkate alınması, davranış problemlerinin etkili bir şekilde yönetilmesinde kritik öneme sahiptir.

Aile ortamının belirleyici rolü: Çocuğun erken yaşlardan itibaren ebeveynler arasındaki ilişkiler ve ailedeki psikolojik iklim, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Araştırmalar, ebeveynler arasındaki çatışmalar, çocuğa karşı sevgi ve ilgi eksikliği ve istikrarsız eğitim yöntemlerinin (bir yandan ilgisizlik, diğer yandan aşırı ceza uygulamaları) çocuklarda agresiflik, itaatsizlik ve sosyal uyum sorunlarını artırdığını göstermektedir. Ailede sağlanan güvenli ve destekleyici bir ortam, çocuğun duygusal istikrarını güçlendirir ve öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırır (UNESCO. 2022).

Okul ortamının önemi: Zor çocukların davranışlarında okul faktörü de hayati bir rol oynar. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaşanan gerginlikler, tüm öğrencilere aynı pedagojik yaklaşımın uygulanması, bireyselleştirilmiş eğitim yöntemlerinin eksikliği ve monoton ders uygulamaları, çocuklarda öğrenmeye olan ilgiyi azaltır. Bu durum, disiplin sorunlarına, motivasyon eksikliğine ve olumsuz davranışların artmasına yol açabilir. Etkili öğretmen-öğrenci ilişkileri, bireyselleştirilmiş yöntemler ve interaktif öğretim teknikleri, zor çocukların eğitim süreçlerine katılımını ve başarısını artırmada kritik öneme sahiptir.

Pozitif motivasyonun önemi: Araştırma bulguları, sert cezalandırma ve sürekli eleştirinin zor çocukların eğitiminde olumlu sonuçlar vermediğini, aksine davranış problemlerini derinleştirdiğini göstermektedir. Çocuklara ödüllendirme, duygusal destek, güven ve pozitif teşvik sağlandığında, davranışlarında belirgin olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, motivasyon odaklı ve destekleyici pedagojik yaklaşımların, zor çocukların eğitiminde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Psikolojik desteğin önemi: Psikolojik destek almayan çocuklarda zorlayıcı davranışların zamanla pekiştiği ve sosyal adaptasyon sorunlarının ortaya çıkabileceği belirlenmiştir. Düzenli olarak okul psikologlarının, pedagojların ve aile psikologlarının katılımı, çocukların duygusal istikrarını sağlar, özgüvenlerini artırır ve sosyal uyum süreçlerini kolaylaştırır. Psikolojik destek, ayrıca çocukların öğrenme motivasyonunu artırır ve akademik başarıya olumlu katkıda bulunur.

Uluslararası deneyimlerin uygulanması: Farklı ülkelerde zor çocuklarla yapılan çalışmalarda, bireyselleştirilmiş eğitim programları, oyun terapisi, sanat terapisi ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler başarılı sonuçlar vermiştir. Bu deneyimlerin Türkiye eğitim sistemine uyarlanması ve uygulanması, zor çocukların eğitiminde yeni fırsatlar ve yöntemler geliştirilmesini sağlayacaktır. Uluslararası uygulamaların analizi, yerel bağlamda etkili stratejilerin belirlenmesine yardımcı olur ve pedagojik uygulamaların kalitesini artırır (BM. 2015).

Sonuç olarak, araştırma zor çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş yaklaşım, pozitif motivasyon, psikolojik destek ve aile-okul iş birliği gibi faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, zor çocukların davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklerken, onların topluma uyum sağlamalarını ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini mümkün kılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, zor çocukların eğitimi, pedagojik faaliyetlerin en karmaşık ve aynı zamanda en önemli alanlarından biridir. Zor çocukların davranış problemleri tek bir nedene bağlı değildir; biyolojik, psikolojik, ailevi ve sosyal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Bu durum, problemin çözümü için karmaşık ve sistemli bir yaklaşım gerektirmektedir.

Çocuğun kişiliğinin sağlıklı şekilde gelişiminde aile ortamı, okul ortamı ve sosyal çevre belirleyici rol oynamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre:

- Zor çocukların davranışlarının sürekli olumsuz değerlendirilmesi, özgüvenlerini zayıflatır ve gelişim sürecini yavaşlatır.
- Sert ceza ve baskı, çocukların davranışlarını düzeltmek yerine, isyankarlıklarını ve olumsuz tutumlarını daha da güçlendirir.
- Bireyselleştirilmiş yaklaşım, pozitif motivasyon ve psikolojik destek uygulandığında, çocukların davranışlarında kayda değer olumlu değişiklikler gözlemlenir.
- Uluslararası deneyimlerde test edilmiş yöntemlerin pedagojik uygulamaya aktarılması, zor çocukların sosyal uyum ve topluma entegrasyon süreçlerinde önemli bir rol oynar.

Dolayısıyla, zor çocukların eğitimi yalnızca aile ve okulun sorumluluğu değil, aynı zamanda toplumun ortak görevi olarak kabul edilmelidir.

Zor çocukların eğitiminde etkin sonuçlar elde etmek için aşağıdaki alanlarda tedbirlerin uygulanması uygundur:

1. Aile ortamıyla ilgili öneriler:

- Ebeveynler için çocuk psikolojisi, iletişim kültürü ve çatışma çözümü konularında bilgilendirici eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi;
- Ailede sevgi, ilgi ve karşılıklı saygı ortamının güçlendirilmesi;
- Ebeveynler arasında eğitim yöntemlerinde tutarlılığın ve istikrarın sağlanması;
- Aile içi çatışmaların minimuma indirilmesi ve çocuğa manevi desteğin artırılması.

2. Okul ortamıyla ilgili öneriler:

- Öğretmenlerin zor çocuklarla çalışma becerilerini artırmak amacıyla mesleki gelişim kurslarının düzenlenmesi;
- Eğitim sürecinde bireyselleştirilmiş ve interaktif yöntemlerin uygulanması;
- Okul psikoloğunun etkinliğinin artırılması ve ebeveynlerle düzenli iş birliği ilişkilerinin kurulması;
- Zor çocuklar için ek kulüpler, yaratıcılık atölyeleri ve sosyal etkinlikler aracılığıyla ilgi ve becerilerinin geliştirilmesi.

3. Psikolojik destekle ilgili öneriler:

- Zor çocuklar için bireysel ve grup terapi programlarının hazırlanması ve uygulanması;
- Oyun terapisi, sanat terapisi, müzik terapisi gibi modern psikolojik yöntemlerin uygulanma alanının genişletilmesi;
- Çocukların duygusal istikrarını sağlayan sosyal beceri atölyelerinin düzenlenmesi;
- Okul-psikolog-ebeveyn iş birliğinin sistemli ve sürekli şekilde yürütülmesi.

4. Genel eğitim politikasıyla ilgili öneriler:

- Uluslararası deneyimde başarıyla uygulanmış yöntemlerin Türkiye eğitim sistemine uyarlanması ve uygulanması;
- Zor çocuklar için özel bireyselleştirilmiş öğretim programlarının hazırlanması;
- Çocukların sosyal adaptasyonunu destekleyen devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından projelerin hayata geçirilmesi;
- Eğitim kurumlarında “gelişim destek merkezleri”nin kurulması ve zor çocukların burada profesyonel destek alması için gerekli koşulların sağlanması.

KAYNAKLAR

1. Məmmədov R. (2020). Modern pedagojide sürdürülebilir gelişimin rolü. Bakü: Eğitim Yayınları.
2. Əliyeva F. (2018). Çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde ailenin rolü. Bakü: Bilim Yayınları.
3. UNESCO. (2022). Kaliteli eğitim ve sürdürülebilir kalkınma raporu. Paris: UNESCO.
4. BM. (2015). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları 2030. New York: Birleşmiş Milletler.

**MIRZA ALAKBAR SABIR'S METHOD OF BENEFITING FROM THE WORK OF
MOHAMMAD HADI**
MİRZƏ ƏLƏKBƏR SABİR VƏ MƏHƏMMƏD HADİ ÜSLUBU ARASINDA BAĞLILIQ

Ulduz Fərhad Qəhrəmanova

**Filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, “Ədəbiyyat”
kafedrasında dosent əvəzi**

Orcid ID: 0009-0003-4418-9319

Abstrakt:

Mirzə Ələkbər Sabirin tez-tez müraciət etdiyi sənətkarlardan biri də XX əsr Azərbaycan sənətkarı Məhəmməd Hadi yaradıcılığıdır. Məhəmməd Hadinin “Şükufeyi-maarif” adlı lirik bir şeirinə Sabir “Ey dərbədən gəzib ürəyi qan olan cocuq” mısrası ilə başlayan nəzirəsini yazmışdır. Məhəmməd Hadidən fərqli olaraq, Sabir öz körpə qəhrəmanının yalnız məktəbdən kənarda qalmasını təsvir etməklə kifayətlənməyib, onun “bir loğmadan üçün gözü gıryan” olduğunu da göstərir. Sabirin bu satirası “Rəhgüzari-məxluqatda bir möhtaci-məsarif” adlanır.

Mirzə Ələkbər Sabir Məhəmməd Hadinin “İstiqbalımız parlaqdır” adlı şeirinə “İstiqbalımız lağlağdır” adlı cavab-satirasını da yazmışdır. Yaxud bu şeir “İnanmam, söyləmə artıq ki, feyzabad olur aləm” sərlövhəsindədir. Məhəmməd Hadinin “Yaşamaq istər isək haizi-şan olmalıyıq” şeirindən bəhrələnən xalq şairi Mirzə Ələkbər Sabir “Yaşamaq istər isək sırf avam olmalıyıq” mısrası ilə başlayan məşhur satirasını da yazmışdı. M.Hadinin lirik planda yazılan bu qiymətli sənət əsərlərinə Sabir satirik üslubda tamamilə orijinal əsər yaratmışdır.

Açar sözlər: Sabir, Məhəmməd Hadi, satira, əsər, lirik, üslub

Abstract:

One of the artists Mirza Alakbar Sabir often appeals to is the work of XX century Azerbaijani artist Mohammad Hadi. In a lyrical poem by Muhammad Hadi entitled "Shukufeyi-maarif", Sabir wrote his commentary, which began with the verse "O wandering child with a bloody heart." Unlike Mohammad Hadi, Sabir not only described his baby hero being out of school, but also showed that he was "crying for a mouthful." This satire of Sabir is called "A need-expenditure in a living creature".

Mirza Alakbar Sabir also wrote a response-satire to Mohammad Hadi's poem "Our future is bright" entitled "Our future is ridiculous." Or this poem is entitled "I do not believe, do not say that the world is becoming feyzabad." People's poet Mirza Alakbar Sabir, who benefited from Mohammad Hadi's poem "If we want to live, we must be proud", also wrote a famous satire, which began with the verse "If we want to live, we must be ordinary." Sabir created a completely original work in a satirical style for these valuable works of art written in the lyrical plan of M. Hadi.

Keywords: Sabir, Mohammad Hadi, satire, work, lyric, style

Mirzə Ələkbər Sabirin tez-tez müraciət etdiyi sənətkarlardan biri də XX əsr Azərbaycan sənətkarı Məhəmməd Hadi yaradıcılığıdır. Sabirlə Hadinin ədəbi mübahisələri çox maraqlı və mənalı idi. Belə ki, Məhəmməd Hadinin “Şükufeyi-maarif” adlı lirik bir şeiri vardır. “Ey dərbədən gəzib ürəyi qan olan cocuq” mısrası ilə başlayan bu nəzirəni Məhəmməd Hadidən fərqli olaraq Sabir öz körpə qəhrəmanının yalnız məktəbdən kənarda qalmasını təsvir etməklə kifayətlənməyib, eyni zamanda, onun “bir loğmadan üçün gözü gıryan” olduğunu da göstərir. Təsadüfi deyil ki, şeir “Rəhgüzari-məxluqatda bir möhtaci-məsarif” adlanır. Lirik planda yazılan bu qiymətli sənət əsərinə Sabirin

satirik üslubu başqa bir gözəllik verir. Bu satira uşağı bu vəziyyətə salan cəmiyyətə, “gövhəri-səadəti” istəməyənlərə qarşı çevrilmişdir”. (7; 325)

0 Sabirin “Rəhgüzari-məxluqatda bir möhtaci-məsarif” (“Ey dərbədən gəzib ürəyi qan olan cocuq!”) adlı satirası ilk dəfə “Molla Nəsrəddin” jurnalında 1908-ci il 9 martda, № 10-da imzasız çap edilmişdir. Bu şeir Məhəmməd Hadinin 1908-ci ildə “Tazə həyat” qəzetinin 10 və 11 mart tarixli 32 və 33-cü nömrələrində çap olunmuş, Məhəmməd Hadinin “Rəhgüzari-mətbuatda bir şükufeyi-məarif” adlı əsərinə nəziredir.

Məhəmməd Hadi:

Ey iktisabi-elmə şitaban olan cocuq!
Ey talibi-şükufeyi-irfan olan cocuq!
Bir tərzi-dilrubalə xuraman olan cocuq!
Ağuşi-məktəbi-ədəbə can atan cocuq!
Ey kainati-izzətə sultan olan cocuq!
Ey cənnəti-səadətə rizvan olan cocuq!

Mirzə Ələkbər Sabir:

Ey dərbədən gəzib ürəyi qan olan cocuq!
Bir löqmə nan üçün gözü gıryan olan cocuq!
Əşkilə abrusu da rızan olan cocuq!
Mətlubi nan, qazandığı hirman olan cocuq!
İnsan kimi bilinsə idi qədrü qiymətin,

“Göründüyü kimi, M.Hadinin lirik planda yazdığı gözəl və təsirli şeir Sabir üçün bir bəhanə olmuş və o, bəhanədən istifadə edərək tamamilə orijinal əsər yazmışdır. Bu iki şeirin forma cəhətdən müqayisəsinə gəldikdə deyə bilərik ki, quruluş cəhətdən bir-birinə çox bənzəyirlər. Həm vəzn, həm şəkil, həm də qafiyə sistemi üzrə Sabirin şeiri Hadinin şeirinə bənzətmədir. Bu cəhətdən bunların arasında olan fərq yalnız Hadidə mətləin beş misradan, Sabirdə isə iki misradan ibarət olmasındadır. Mövzuları da birdir: Çocuğa xitab.

“Çocuq” adlı şeirində sərkərdən gəzən, qapı-qapı əl açıb dilənən Azərbaycan balasını görəndə ürəyi yanır, dərin bir təəssüflə uşaqlar haqqında olan qayğısızlığı, yetimlər, sahibsizlər məktəbinin olmamasını göstərir. Sabir arzu edirdi ki, hər şəhərdə, hər kənddə, yetimlər, yoxsullar üçün məktəb olsun, balalar bəslənsin, oxusun, elm-sənət və hünər sahibi olsunlar. (6; 163)

Bu iki şeirin məzmunca müqayisəsinə gəldikdə isə məsələ fərqlidir. M.Hadi şeirinin məzmununda ana xətt məktəbə, elmə, maarifə həvəs göstərən bir çocuğun arzu, məqsəd və hərəkətlərini idealizə etmək keyfiyyətini daşıyır. Sabirin buna nəzirə adlandırılan şeirində isə millət çocuğunu öz yaşadığı müsəlmanlar mühitindəki real əlaqələrlə görür və gördüyü kimi də göstərir. Şübhəsiz ki, bu cürə məzmun və məalca bir-birinə zidd olan iki əsərin biri digərinə heç vaxt nəzirə adlandırıla bilməz. Bunlar olsa-olsa bir cəmiyyətdə çocuğa qarşı iki müxtəlif münasibətin ədəbiyyatda bir-birinə necə toxunduğuna misal ola bilər. Öz qüvvətli şeirləri ilə nəzəri cəlb edən Məhəmməd Hadi ilə Sabir arasında ideya-üslubi fərqlər də vardır. Xalqın xoşbəxt günlərini arzulayan Hadi bu xoşbəxtliyin necə əldə edilmə yollarını yaxşı bilmirdi. O, yaşadığı həyatda kimə arxalanmalı? sualına da cavab tapmaqda çətinlik çəkir, ümidini bu günə yox, sabaha bağlamaqda təsəlli tapırdı”. (7; 326)

Əkrəm Cəfər “Sabirin yaradıcılığında təhzil, nəzirə və bənzətmələr” adlı məqaləsində göstərmişdir ki, Sabirin “Çocuq”, gah da “Dilbər” adlandırılan şeiri “Hophopnamə”nin 1948-ci və 1954-cü il nəşrlərinə əsasən Ricaizadənin “Ey sözləri xəyalımı təltif edən mələk” misrası ilə başlayan şeirinə deyil, Məhəmməd Hadiyə nəziredir. Lakin bu nəşrlərin tərtibçiləri Məhəmməd Hadinin bu şeirini “Şükufeyi-hikmət” adlandırırlar. Halbuki Hadinin “Şükufeyi-hikmət” adlı şeiri yoxdur, kitabı var. Bu şeir “Rəhgüzari-mətbuatda bir şükufeyi-məarif” adlanır.

Əkrəm Cəfər qeyd etmişdir ki, Məhəmməd Hadinin şeirinə Sabirin ikinci bir bənzətməsi də var. O, “Rəhgüzari-məxluqatda bir möhtaci-məsarif ” adlanır. Bu da forma əlamətləri cəhətindən Hadinin şeirinə çox bənzəyir ancaq məzmun və ideya baxımından başqa ruha, başqa mündəricəyə malikdir. Bunu da “Hophopnamə”nin həm köhnə, həm də yeni nəşrlərində Hadinin şeirinə nəzirə adlandırırlarsa da, səhv edirlər. Sabirin bu şeirini də Hadinin o xəyal-pərvəranə şeirinə nəzirədir demək mümkün deyildir. Belə olsa, o zaman nəzirənin öz mənası, öz mahiyyəti anlaşılmayacaqdır.

Mir Cəlala görə, “Cocuq” şeirində gənc nəslin halına yanan bir qəlb çırpınır. Şair küçədə səfil, ac, lüt halda gördüyü uşağa dilənçi kimi baxmır. O, tacirlər, bəylər, mülkədarlar, “qarnı toxlar, əyni qalınlar” kimi bu cocuğun yanından ikrah hissi ilə ötüb keçmir. Həmin uşaqda vətən övladını, gələcək nəslə, vətənin böyük gələcəyini görür. Cəmiyyətin, xalqın ümidi olan bu yeniyetmələrin vəziyyəti şairi həddindən artıq kədərləndirir. M.Ə.Sabirin lirikası yalnız kədər, təəssüf və ürək ağrısından ibarət deyildir. O, zamanəsinin bir sıra şairləri kimi, hadisəni görmək və bundan törəyən ələmləri göstərməklə kifayətlənmir. Şair həyatın, cəmiyyətin düzəlməsinə, xalqın istismar girdabından, cəhalət və əsarətdən xilas edilməsinə çalışır. Sabirin lirikasında ictimai fəallıq, vətəndaş qeyrəti vardır. Sabir xalqının bir mütəfəkkiri və mübarizi kimi ictimai xəstəlikləri düşünmür, bunların müalicəsinə çalışır. (6; 142)

Mirzə Ələkbər Sabir Məhəmməd Hadinin “İstiqbalımız parlaqdır” adlı şeirə “İstiqbalımız lağlağdır” adlı cavab-satirasını yazmışdır. Yaxud bu şeir “İnanmam, söyləmə artıq ki, feyzabad olur aləm” sərlövhəsindədir. Bu satira ilk dəfə “Molla Nəsrəddin” jurnalında 25 avqust 1908, № 34-də “Qoca əmu” imzası ilə çap olunmuşdur. Bütün nəşrlərə daxil edilmişdir. Məhəmməd Hadinin “İstiqbalımız parlaqdır” adlı şeiri isə 1908-ci ildə “Tazə həyat” qəzetinin 4 və 7 avqust tarixli 178 və 181-ci nömrələrində çap edilmişdir. Məhəmməd Hadinin “İstiqbalımız parlaqdır” şeirindən bir parçaya diqqət yetirək:

Məhəmməd Hadi:

Açar firdovsi-hürriyyət, füyuzabad olur aləm,
Gülər sübhi-həqiqət, mədələ mötad olur aləm,
Şüaati-müsavətilə səhni-dad olur aləm,
Kəməndi-eşqi-insaniyyətə münqad olur aləm,
Sürurabadi-hürriyyət gəlir, dilşad olur aləm,
Şu istibdad əlindən qurtarır, azad olur aləm!

Mirzə Ələkbər Sabir:

İnanmam, söyləmə artıq ki, feyzabad olur aləm,
Yağar imkani-rəhmət, bağı-ədlü dad olur aləm,
Doğar xurşidi-hürriyyət, bütün azad olur aləm,
Xəyali-xamə düşmə, bilmə bir gün şad olur aləm!
Bu ikən vəzimiz, çox çəkmədən bərbad olur aləm!

“Bu cavab satirasında zamanəyə qarşı qüvvətli üsyan motivləri də vardır. Şair baş alıb gedən qanunsuzluqlar, öz eybəcərliyinə görə məhv edilməli ikən yaşamaqda olan ictimai quruluş, azadlıq qarşısında əsarət, köhnəpərəstlərlə yenipərəstlər arasındakı narazılığı gördükdə həddindən artıq kədərlənir.

M.Hadiyə Sabirin bu cavabsız-satirası yalnız ideya istiqamətinə görə deyil, bir sıra bədii xüsusiyyətlərinə görə də maraqlıdır. Burada Sabir realizminin həyatla bağlılığından doğan bəzi romantik cizgiləri də görünür. Bundan başqa satiranın müxtəlif şəkillərindən istifadə edən şair cavab-satira adlandırdığımız yeni bir janrdə yazdığını və müvəffəq olduğunu nümayiş etdirir”. (7; 327-328)

Sabirin 34 bənzətməsindən 4-ü “cavab” adlandırılır. Burada Sabirin bu 34 əsərindən “cavab” adlandırılan 4 şeiri də bənzətmə şəklində yazılmış deyilsə, zənnimcə, daha düzgün olar, çünki iki şairin bir-birinə cavabının mütləq bənzətmə şəklində olması şərt deyil, o, hər şəkildə ola bilər.

Lakin Sabirdə bu 4 cavab məhz bənzətmə şəklindədir. Görünür, Sabir bu cavablarını bənzətmə şəklində, yəni əsas şeirin yaxud cavab verilən şeirin öz poetik formasında yazmağın daha effektiv, daha təsirli olduğunu düşünmüşdür. Bu 4 şeirin biri Məhəmməd Hadinin “İstiqbalımız parlaqdır” başlıqlı şeirinə qarşı Sabirin “İstiqbalımız lağlağdır” adlı əsəridir. İkinci şeir birinci şeirə cavab olsa da, onu təhzil edir, onu satirik priyomla qarşılayır.

Bu şeirlərin ikisi də eyni vəzndə yazılmışdır. Həzəc bəhrinin birinci növü: məfAİllün məfAİllün məfAİllün. Qafiyə sistemi də bunlarda eynidir. Ancaq şəkildə bu iki şeir fərqlidir: belə ki, Hadinin şeiri altılıq, Sabirin şeiri beşlikdir. Kəmiyyətə də bunlar bərabər deyil: belə ki, “İstiqbalımız parlaqdır” şeiri 13 bənddən, “İstiqbalımız lağlağdır” şeiri 5 bənddən ibarətdir. Bu əsərlərin məzmununa gəldikdə, demək olar ki, bunlar bir-birinə zidd olmasa da, müxtəlif keyfiyyətli iki ruhdan qopub gələn səslərdir. Hadidə gələcək haqqında böyük bir nikbinlik və müsbət ümid vardır. Hadinin şeiri parlaq gələcəyə möhkəm inamla bitir. Sabirdə isə əksinə, bu xüsusda onun psixologiyasına xas olmayan bədbinlik əhvali-ruhiyyəsi üstündür.

Hər iki şairin şeiri 1905-1907-ci illər inqilabının məğlubiyyətindən sonra 1908-ci ilin avqustunda yazılmışdır. Sabirin bu dövrdəki bədbinliyinə səbəb rus və İran inqilablarının məğlubiyyəti idi. Hadi kimi Sabir də düşünürdü ki, inqilabı, hürriyyəti görmək onlara nəsib olmayacaq. Sabirin bu şeiri Hadinin şeirinə bir sıra forma bənzəyişlərinə baxmayaraq, heç də nəzirə deyil, bəlkə də iki istedadlı şairimizin ictimai dərdlərini ifadə edən şəkildə bənzər həsbhallarıdır. İki şairin iki şeiri vəzn, quruluş, qafiyə, mövzu cəhətindən bir-birinə nə qədər oxşasalar da, bunlar biri digərinə bənzətmə olsa da, nəzirə olmaya bilər.

Məhəmməd Hadi şeirlərinin birində belə bir fikir irəli sürmüşdür ki, “Yaşamaq istər isək haizi-şan olmalıyıq”. Hadinin bu şeiri “Tərəqqi” qəzeti, 1909-cu il № 220-də çap olunmuşdur. Hadinin bu şeirindən bəhrələnən xalq şairi Mirzə Ələkbər Sabir də “Yaşamaq istər isək sırf avam olmalıyıq” misrası ilə başlayan məşhur satirasını yazmışdı. Bu satira “ilk dəfə” Molla Nəsrəddin jurnalında 11 oktyabr 1909-cu il, № 41-də “Güləyən” imzası ilə çap olunmuşdur. Bütün nəşrlərə daxil edilmişdir. Üçüncü və dördüncü nəşrdə “Avam olmalıyıq!” adı ilə verilmişdir”. (8; 391)

Mirzə Ələkbər Sabir:

Yaşamaq istər isək sırf əvam olmalıyıq!

Atıb insanlığı, bilcümlə həvəm olmalıyıq!

Yaşamaq istər isək dəhərdə əmniyyət ilə,

Elmə, fənnə, üdəbəyə baxalım nifrət ilə,

Uyalım fitnələrə əldəki vəhşiyyət ilə,

Yatalım bəstəri-qəflətdə uzun müddət ilə;

Püxtəlikdən nə yetər, biz hələ xam olmalıyıq!

Yaşamaq istər isək sırf əvam olmalıyıq!

“Günəş”in 2 dekabr 1910-cu il tarixli sayına “əlavə vərəq”də çap edilən “Səmərqənddə “Tərbiyyət” mədrəsəsinin qapanması” məqaləsində deyilirdi ki, Səmərqənddəki İran tacirləri maarifə xidmət məqsədi ilə keçən il burada (Səmərqənddə) kasıb balaları üçün “Tərbiyyət” adlı bir məktəb açmışdılar. Burada dərslər nizamlı, şagirdlər çalışqan, müəllimlər həvəsli idilər. Lakin həmin tacirlərin məktəbi öz boyunlarından atdıqlarına görə dərslər dayanıb. Məqalə bu aşağıdakı çağırışla qurtarırdı:

“Möhtərəm Məhəmməd Hadi əfəndinin bu zildə yazılan neçə sətir şerin sizlərə dəvət üçün yazıb insaniyyət naminə rica edirəm, bundan artıq mədrəsəyi -“Tərbiyyət”in tətıl eyləməsinə razı olmağınızı. “Sabir İran tacirlərinin ala-yarımçıq işlərini, verdikləri vədə xilaf çıxmalarını özgün tərzdə tənqid edərək, onları kasıb balalarının şövqlə oxumalarını gözləri göturməməkdə, dargözlükdə günahlandırır. Bu kədərli xəbər qəzetin 5 dekabr 1910-cu il tarixli sayında Sabirin aşağıdakı təziyanəsi –“Bildir ehyayi-Səmərqənd etdi İran taciri” ilə qarşılandı:

Bildir ehyayi-Səmərqənd etdi İran taciri,

Məktəb açdı, xəlqi xüsrənd etdi İran taciri,

Gördü əlsizlər, ayaqsızlar da insan tək oxur-

Məktəbi bilmərrə dərbənd etdi İran taciri". (8; 431)

Göründüyü kimi, ancaq 4 misradan ibarət olan bu şeir "ilk dəfə "Günəş" qəzetində 5 dekabr 1910-cu il, № 84-də "Ə.S." imzası ilə çap olunmuşdur. Birinci nəşrdən başqa, bütün qalan nəşrlərə daxil edilmişdir" (8; 431).

Tədqiqat zamanı Sabir və M.Hadi yaradıcılığının müəyyən nümunələrinin istər ideya-məzmun cəhətdən, eyni zamanda hadisələri tərənnüm etmə cəhətindən bir-birindən bəhrələndiyi isbat edilmişdir. Mirzə Ələkbər Sabirin Hadi şeirlərinə yazdığı bənzətmələr, nəzirələr eyni zamanda öz orijinallığı ilə də diqqəti cəlb edir.

Ədəbiyyat:

- 1.Cəfər Ə. Mirzə Ələkbər Sabir şeirinin qafiyə lüğəti. Bakı: Qanun, 2006, 130 s.
2. Cəfər Ə. Sabirin yaradıcılığında təhzil, nəzirə və bənzətmələr // M.Ə.Sabir haqqında tədqiqlər. Bakı: "CBS", 2012, s.130-208
- 3.Cəfər Ə.Sabir şeirində kiçik şəkillər // Azərbaycan jurnalı, 1962, № 5, s.66-79
- 4.Cəfər Ə. Sabir şeirində iri şəkillər // Azərbaycan jurnalı, 1964, №1, s.141-156
- 5.Cəfər Ə. Sabir şeirinin vəznə // Sabir (Məqalələr məcmuəsi). Bakı: Az SSR EA, 1962, s.123-156
- 6.Cəlil Mir, Azərbaycanda ədəbi məktəblər, Bakı, 2004, səh.163
- 7.Xəndan Cəfər, Sabir yaradıcılığının sənətkarlıq xüsusiyyətləri, Bakı, 1962, səh.325
- 8.Sabir, Hophopnamə, Bakı, 2004, I cild, səh.391

**PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF PARENT-TEACHER COLLABORATION IN
MODERN SCHOOLS**

**MÜASİR MƏKTƏBDƏ VALİDEYN-MÜƏLLİM ƏMƏKDAŞLIĞININ PEDAQOJİ
ƏSASLARI**

PƏRİ PAŞAYEVA

DOSENT, PEDAQOGİKA ÜZRƏ FƏLSƏFƏ DOKTORU

AZƏRBAYCAN DÖVLƏT PEDAQOJİ UNİVERSİTETİ

ORCID: 0000-0002-8332-3387

ÖZET

Günümüzde eğitim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi sadece öğretmen-öğrenci ilişkileri ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda velilerin aktif katılımı ve desteği ile güçlenir. Okul, öğretmen ve veli ilişkileri, birbirini tamamlayan ve öğrencinin gelişimine yönelik üç temel dayanağı oluşturur. Eğitim sistemindeki reformlar, bilgi ve iletişim teknolojilerinin uygulanması ve yeni pedagojik yaklaşımlar, veli-öğretmen işbirliğinin daha da güçlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu işbirliği yalnızca eğitimin kalitesine değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal-psikolojik gelişimine ve aile ile okul arasında karşılıklı güvenin oluşmasına önemli katkı sağlar.

Makale, veli-öğretmen işbirliğinin pedagojik temellerini, modern okuldaki önemini, örgütsel biçimlerini ve uygulanan yöntemlerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir. İşbirliği sürecinde velilerin okul yaşamına katılım düzeyi, öğrencilerin eğitim ve terbiyesine yapılan ortak etkiler, iletişimsel ilişkilerin rolü ve aile-okul ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlar ile çözüm yolları incelenmiştir.

Aynı zamanda, velilerin pedagojik kültürünün artırılması, öğretmenlerin ailelerle işbirliği becerilerinin geliştirilmesi ve okul yönetiminin bu işbirliğini destekleyen politikası gibi konulara özel önem verilmiştir. Makalede, veli-öğretmen işbirliğinin demokratik yönetim ilkelerine dayanması ve ortaklık ilişkilerinin karşılıklı saygı, sorumluluk ve şeffaflık temelinde kurulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, modern okulda veli-öğretmen işbirliği sadece öğrencinin akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onun kişilik gelişiminde de önemli bir rol oynar. Bu işbirliği, aile, okul ve toplumun genel gelişimine hizmet eden sosyal-pedagojik bir kurum olarak işlev görür. Yapılan analizler, veli-öğretmen işbirliğinin güçlendirilmesinin modern eğitim sisteminin en önemli önceliklerinden biri olduğunu ve sürekli gelişimin teminatı olabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: okul, veli, işbirliği, pedagojik temeller, öğrenci gelişimi.

ABSTRACT

In the modern era, the successful organization of the educational process is not limited to teacher-student relationships but is also strengthened by the active participation and support of parents. The relationships between the school, teachers, and parents form three fundamental pillars that complement each other and are directed toward the development of the student. Reforms in the education system, the application of information and communication technologies, and new pedagogical approaches make it necessary to further strengthen parent-teacher collaboration. This collaboration significantly impacts not only the quality of education but also the social and psychological development of students and the formation of mutual trust between family and school.

This article provides a comprehensive analysis of the pedagogical foundations of parent-teacher collaboration, its importance in modern schools, organizational forms, and applied methods. It

examines the level of parental involvement in school life, joint mechanisms influencing students' learning and upbringing, the role of communicative relations, as well as the problems arising in family-school interactions and their solutions.

Additionally, issues such as enhancing parents' pedagogical culture, improving teachers' skills in collaborating with families, and school leadership policies that support this collaboration are given special attention. The article emphasizes that parent-teacher collaboration should be based on democratic governance principles, and partnership relations must be built on mutual respect, responsibility, and transparency.

In conclusion, parent-teacher collaboration in modern schools not only enhances students' academic achievements but also plays a crucial role in their personal development. This collaboration acts as a social-pedagogical institution serving the overall development of family, school, and society. The analyses presented indicate that strengthening parent-teacher collaboration is one of the most important priorities of the modern education system and can ensure sustainable development.

Keywords: school, parent, collaboration, pedagogical foundations, student development.

MÜASİR MƏKTƏBDƏ VALİDEYN-MÜƏLLİM ƏMƏKDAŞLIĞININ PEDAQOJİ ƏSASLARI

XÜLASƏ

Müasir dövrdə təhsil prosesinin uğurlu təşkili yalnız müəllim və şagird münasibətləri ilə məhdudlaşmır, həm də valideynlərin fəal iştirakı və dəstəyi ilə möhkəmlənir. Məktəb, müəllim və valideyn münasibətləri bir-birini tamamlayan və şagirdin inkişafına yönələn üç əsas dayaq təşkil edir. Təhsil sistemində aparılan islahatlar, informasiya-kommunikasiya texnologiyalarının tətbiqi və yeni pedaqoji yanaşmalar valideyn-müəllim əməkdaşlığının daha da güclənməsini zəruri edir. Bu əməkdaşlıq təkcə təlimin keyfiyyətinə deyil, həm də şagirdlərin sosial-psixoloji inkişafına, ailə və məktəb arasında qarşılıqlı etimadın formalaşmasına mühüm təsir göstərir.

Məqalədə valideyn-müəllim əməkdaşlığının pedaqoji əsasları, onun müasir məktəbdə əhəmiyyəti, təşkilati formaları və tətbiq olunan metodları geniş şəkildə təhlil edilmişdir. Əməkdaşlıq prosesində valideynlərin məktəb həyatında iştirak səviyyəsi, şagirdlərin təlim və tərbiyəsinə göstərilən birgə təsir mexanizmləri, kommunikativ əlaqələrin rolu, həmçinin ailə-məktəb münasibətlərində ortaya çıxan problemlər və onların həlli yolları araşdırılmışdır.

Eyni zamanda, valideynlərin pedaqoji mədəniyyətinin artırılması, müəllimlərin ailələrlə əməkdaşlıq bacarıqlarının təkmilləşdirilməsi və məktəb rəhbərliyinin bu əməkdaşlığı dəstəkləyən siyasəti kimi məsələlər xüsusi diqqət mərkəzinə çəkilmişdir. Məqalədə qeyd olunur ki, valideyn-müəllim əməkdaşlığı demokratik idarəetmə prinsiplərinə əsaslanmalı, tərəfdaşlıq münasibətləri qarşılıqlı hörmət, məsuliyyət və şəffaflıq üzərində qurulmalıdır.

Nəticə etibarilə, müasir məktəbdə valideyn-müəllim əməkdaşlığı təkcə şagirdin akademik nailiyyətlərini yüksəltmir, həm də onun şəxsiyyət kimi formalaşmasında mühüm rol oynayır. Bu əməkdaşlıq ailə, məktəb və cəmiyyətin ümumi inkişafına xidmət edən sosial-pedaqoji institut kimi çıxış edir. Məqalədə aparılan təhlillər göstərir ki, valideyn-müəllim əməkdaşlığının gücləndirilməsi müasir təhsil sisteminin ən mühüm prioritetlərindən biridir və davamlı inkişafın təminatçısı hesab oluna bilər.

Açar sözlər: məktəb, valideyn, müəllim, əməkdaşlıq, pedaqoji əsaslar, təhsil, şagird inkişafı.

Giriş. Müasir dövrdə təhsil sistemi yalnız biliklərin ötürülməsi ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda, şagirdlərin şəxsiyyət kimi formalaşması, mənəvi-əxlaqi dəyərlərin aşılınması, sosial bacarıqların inkişafı və gələcək həyata hazırlanması məqsədlərini daşıyır. Bu baxımdan məktəb təkbaşına bütün pedaqoji missiyanı həyata keçirə bilmir. Ailə və məktəb arasında qarşılıqlı əlaqə, valideyn-müəllim əməkdaşlığı zəruri pedaqoji şərt kimi ön plana çıxır.

Azərbaycan Respublikasında aparılan təhsil islahatları, “Ümumi təhsil haqqında Qanun”, “Azərbaycan Respublikasında Təhsilin İnkişafı üzrə Dövlət Strategiyası” və digər mühüm sənədlərdə də məktəb və ailə münasibətlərinin möhkəmləndirilməsi xüsusi yer tutur. Çünki şagirdin məktəbdə qazandığı bilik və bacarıqlar ailədə möhkəmlənmədikcə dayanıqlı olmur. Əksinə, ailənin düzgün istiqamətləndirmədiyi tərbiyəvi proses də məktəbdə müvəffəqiyyətlə tamamlanmır. Bu səbəbdən

valideyn-müəllim əməkdaşlığı həm pedaqoji, həm psixoloji, həm də sosial baxımdan strateji əhəmiyyət daşıyır. [1, 41-42]

Dünyada aparılan tədqiqatlar göstərir ki, valideynlərin məktəb həyatında fəal iştirakı şagirdlərin akademik nəticələrinə, davranışlarına və özünəinamına birbaşa təsir göstərir. Məsələn, ABŞ və Avropa ölkələrində tətbiq olunan “ailə-məktəb-cəmiyyət” modeli göstərir ki, valideynlərin məktəblə sıx əməkdaşlığı təhsilin keyfiyyətini 30-40 faizədək artırır. Bu təcrübələr Azərbaycanda da uğurla tətbiq oluna bilər.

Beləliklə, mövzu müasir pedaqoji düşüncənin aktual məsələlərindən biri kimi diqqət mərkəzindədir. Məqalənin məqsədi valideyn-müəllim əməkdaşlığının pedaqoji əsaslarını araşdırmaq, əməkdaşlıq formalarını və müasir yanaşmaları göstərmək, eyni zamanda bu sahədə mövcud problemləri və onların həlli yollarını təhlil etməkdir.

Əsas hissə.

1. Valideyn-müəllim əməkdaşlığının pedaqoji əsasları. Valideyn-müəllim əməkdaşlığının kökü pedaqogikanın “vahid tərbiyəvi mühit” prinsipinə dayanır. Hər bir uşaq fərdi xüsusiyyətləri, istedadı, maraqları və psixoloji tələbatları ilə seçilir. Bu xüsusiyyətlərin düzgün qiymətləndirilməsi yalnız məktəbin deyil, həm də ailənin iştirakı ilə mümkündür.

Əməkdaşlığın pedaqoji əsaslarını üç mühüm istiqamətdə qruplaşdırmaq olar:

1. Tərbiyədə vəhdət prinsipi – məktəbin verdiyi biliklər və ailənin aşılacağı dəyərlər bir-birini tamamladıqda şagird şəxsiyyət kimi daha balanslı inkişaf edir.

2. Məsuliyyətin bölüşdürülməsi – tərbiyə prosesində məsuliyyət yalnız müəllimin deyil, həm də valideynin üzərinə düşür. Müəllim öyrədir, valideyn isə dəstəkləyir və izləyir.

3. İnkişafın izlənməsi – şagirdin evdəki davranışı ilə məktəbdəki fəaliyyəti arasında müqayisə aparmaqla daha real nəticə əldə olunur.

2. Əməkdaşlığın formaları. Müasir məktəblərdə valideyn-müəllim əməkdaşlığının müxtəlif formaları mövcuddur. Ənənəvi forma kimi valideyn iclasları hələ də geniş yayılmışdır. Bununla yanaşı, yeni dövrdə innovativ formalar da tətbiq olunur.

a) kollektiv formalar: ümumi valideyn yığıncaqları, seminarlar, açıq dərslər, məktəb

tədbirləri, idman və mədəni yarışlar. Bu cür formalar valideynlər arasında ünsiyyət yaratmaq və məktəbin işini şəffaf göstərmək baxımından əhəmiyyətlidir.

b) fərdi formalar: müəllimlə valideyn arasında şəxsi görüşlər, telefon və elektron

yazışmalar, şagirdin nailiyyətləri barədə fərdi məsləhətləşmələr.

c) qarışıq formalar: məktəb layihələrinə valideynlərin qoşulması, sosial aksiyalar,

könüllülük fəaliyyətləri.

Bu formalar şagirdin təhsil həyatında valideynin real iştirakını təmin edir, ailə və məktəb münasibətlərini gücləndirir.

3. Əməkdaşlığın müasir yanaşmaları. XXI əsrdə informasiya texnologiyalarının inkişafı valideyn-müəllim əməkdaşlığına yeni üfüqlər açmışdır. “Elektron məktəb” sistemləri vasitəsilə valideynlər övladlarının dərslər cədvəlinə, davamiyyətinə, qiymətlərinə və müəllimlərin qeydlərinə onlayn nəzarət edə bilərlər. Mobil tətbiqlər və sosial şəbəkələrdə yaradılan qruplar ünsiyyəti asanlaşdırır.

Müasir yanaşmalardan biri də **valideyn məktəbləri**dir. Bu məktəblərdə valideynlər pedaqoji biliklər, uşaqların psixoloji xüsusiyyətləri və tərbiyə metodları barədə maarifləndirilir. Beləliklə, valideynlərin pedaqoji mədəniyyəti yüksəlir.

Bundan başqa, Avropa təcrübəsində “tərəfdaşlıq modeli” geniş tətbiq olunur. Bu modeldə valideynlər tək-cə izləyici yox, həm də təhsil prosesinin birbaşa iştirakçısı kimi çıxış edir, tədris planlarının müzakirəsinə qatılır, məktəb şurasının üzvü olur. [2, 99-100]

4. Əməkdaşlığın qarşısında duran problemlər. Hər bir sahədə olduğu kimi, valideyn-müəllim əməkdaşlığında da müəyyən çətinliklər mövcuddur. Ən başlıca problemlər bunlardır:

–**Valideynlərin pedaqoji hazırlığının zəifliyi** – bir çox valideyn uşağın inkişafına pedaqoji baxımdan düzgün yanaşmağı bacarmır.

–**İqtisadi və sosial çətinliklər** – bəzi valideynlər iş yükü və maddi səbəblərdən məktəb həyatında fəal iştirak edə bilmir.

–**Ünsiyyət çatışmazlığı** – müəllimlə valideyn arasında səmərəli ünsiyyət qurulmadıqda anlaşılmazlıqlar meydana çıxır.

–**Texnologiyalardan istifadə bacarığının zəifliyi** – elektron platformalardan istifadə etməkdə çətinlik çəkən valideynlər prosesi izləməkdə geri qalır.

Bu problemlərin həlli üçün məktəblərdə valideynlər üçün maarifləndirici seminarların təşkili, müəllimlərin kommunikativ bacarıqlarının artırılması və rəhbərliyin demokratik idarəetmə üslubunun tətbiqi vacibdir.

5. Əməkdaşlığın nəticələri. Güclü valideyn-müəllim əməkdaşlığı aşağıdakı nəticələri doğurur:

- a)şagirdlərin tədris nailiyyətlərinin yüksəlməsi;
- b)uşaqların sosial-emosional inkişafı və özünəinamın artması;
- c)məktəb mühitində qarşılıqlı hörmət və demokratik münasibətlərin formalaşması;
- d)ailə ilə məktəb arasında qarşılıqlı etimadın güclənməsi;
- e)cəmiyyətin ümumi inkişafına töhfə. [3, 28]

Nəticə. Müasir məktəbdə valideyn-müəllim əməkdaşlığı şagirdin şəxsiyyət kimi formalaşmasında əvəzsiz rol oynayır. Bu əməkdaşlıq pedaqoji prosesin təbii tələbi olmaqla yanaşı, həm də təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsinin mühüm şərtidir. Əməkdaşlıq qarşılıqlı hörmət, məsuliyyət və etimad prinsipləri əsasında qurulduqda həm şagird, həm də cəmiyyət üçün müsbət nəticələr doğurur. Bu səbəbdən valideyn-müəllim əməkdaşlığının gücləndirilməsi müasir təhsil siyasətinin prioritet istiqamətlərindən biri olmalıdır.

Ədəbiyyat siyahısı

- 1.Əliyev, Ə. (2019). Müasir təhsilin nəzəri və praktik əsasları. Bakı: Təhsil nəşriyyatı.
- 2.Həsənova, S. (2020). Ailə və məktəb münasibətlərinin pedaqoji aspektləri. Bakı: Elm.
- 3.Məmmədov, T. (2022). Pedaqogika və psixologiya: nəzəriyyə və təcrübə. Bakı: Adiloğlu.

A RETURN TO THE FOUNDATIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Arshagul AKKAIROVA*

Teacher of an English Language, Gymnasium school named after “Abai”, Almaty,
Kazakhstan,

Түйіндеме

Ағылшын тілін оқытудағы өзгеріп жатқан үрдістер аясында дәстүрлі әдістемелер көбіне заманауи, технологияға негізделген тәсілдердің көлеңкесінде қалып қояды. Бұл мақала Анық Нұсқаулық (Direct Instruction, DI) әдісінің қайта жаңғырып жатқан өзектілігін қарастырады. Direct Instruction (DI) дегеніміз — бұл оқытудың құрылымдалған, жүйелі және мұғалім басқаратын әдісі. Қазақшаға аударғанда оны «Анық Нұсқаулық» немесе «Тікелей нұсқаулық» деп айтуға болады. Бұл әдісте мұғалім сабақ барысын нақты басқарып, оқушыларға түсінікті, кезең-кезеңмен нұсқау береді.. Мұғалім басқаратын тәсіл болып табылады. Мақалада оқу қиындықтары бар оқушылар үшін бұл әдістің тиімділігі атап көрсетіліп, DI-дің негізгі компоненттері — үлгі көрсету, бағытталған және дербес жаттығулар, сондай-ақ жүйелі мазмұн жеткізу әдістері сипатталады. Австралия мектептерінен алынған соңғы мысалдар мен Ноэль Пирсон сияқты білім беру саласындағы жетекшілердің қолдауына сүйене отырып бұл әдістің сауаттылық деңгейі мен сыныптағы тәртіпке оң әсер ететінін көрсетілген. Нәтижесінде, мақала Анық Нұсқаулық әдісін қазіргі ағылшын тілі сыныптарына қайта енгізуді ұсынады. Бұл білім алушылардың үлгерімі мен белсенділігін арттыратын, ғылыми дәлелденген негіздегі стратегия.

Кілт сөздер: Анық Нұсқаулық, құрылымдалған оқыту, тілді меңгеру, сауаттылықты арттыру, сыныптағы тәртіп, негізгі педагогика.

Abstract

In the evolving landscape of English language education, traditional methodologies are often overshadowed by modern, technology-driven approaches. This article explores the renewed relevance of Direct Instruction (DI)—a structured, teacher-led method characterized by clear objectives, step-by-step instruction, and immediate feedback. Emphasizing its effectiveness for learners with academic challenges, the article highlights DI's core components, including modeling, guided and independent practice, and systematic content delivery. Drawing on recent case studies from Australian schools and endorsements by educational leaders like Noel Pearson, the article underscores DI's positive impact on literacy outcomes and classroom behavior. Ultimately, it advocates for the reintegration of Direct Instruction into contemporary English language classrooms as a foundational, evidence-based strategy that fosters both academic achievement and learner engagement. In today's fast paced and technologically improved instructional environment, it is straightforward to miss time-examined coaching methodologies. However, Direct Instruction (DI) is experiencing a resurgence, in particular in contexts in which college students face studying challenges. This article revisits the middle ideas of Direct Instruction and examines its developing relevance in contemporary-day English language school rooms.

Keywords: Direct Instruction, structured learning, language acquisition, literacy improvement, classroom management, foundational pedagogy

What is Direct Instruction?

Direct Instruction is a structured, trainer-led method that emphasizes genuinely described objectives, step-through-step guidance, and ongoing evaluation and feedback (Engelmann & Carnine, 1991; Rosenshine, 2012). Unlike extra exploratory or student-focused methods, DI guarantees that scholars are guided via every studying section with reason and clarity.

Key Characteristics of Direct Instruction (Stockard et al., 2018):

1. Structured Content Delivery

Lessons observe a logical sequence, starting with foundational ideas and step by step advancing to extra complicated material.

2. Modeling

The trainer explicitly demonstrates language obligations or competencies, supplying college students with clean examples to emulate.

3. Guided Practice

Students exercise new competencies with the trainer's guide, letting them construct self belief and make stronger studying via repetition and scaffolding.

4. Independent Practice

Once college students have received familiarity, they transition to making use of information on their own, growing autonomy and fluency.

5. Immediate Feedback and Error Correction

Teachers offer well timed feedback, assisting rookies accurate mistakes, make clear misunderstandings, and live on track.

Why is Direct Instruction Effective?

Research has proven that Direct Instruction is in particular useful for underperforming college students or people with inconsistent instructional backgrounds (Adams & Engelmann, 1996; Hattie, 2009). A first-rate case take a look at from 2024 highlighted faculties withinside the Australian Capital Territory and Goulburn that applied DI throughout Catholic faculties (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2024). These faculties said dramatic upgrades in college students' NAPLAN results — a country wide literacy and numeracy evaluation — in addition to decreased times of disruptive conduct (Pearson, 2014).

In addition, Indigenous chief Noel Pearson publicly recommended for the wider implementation of Direct Instruction in all school rooms throughout Australia. Pearson emphasised the method's fulfillment in enhancing literacy and numeracy amongst Indigenous college students and argued that DI have to turn out to be a general coaching method withinside the country wide curriculum.

Practical Applications with inside the English Language Classroom

For English language instructors, DI gives a steady framework that:

- Ensures all college students development collectively with a clean knowledge of goals.
- Reduces confusion and cognitive overload through breaking down language competencies into plausible chunks.
- Fosters progressed lecture room conduct via shape and predictable routines.

As educators preserve exploring progressive technology and learner-focused pedagogies, the cost of structured, express guidance have to now no longer be underestimated (Rosenhine, 2012; Engelmann & Carnine, 1991). Direct Instruction offers a dependable basis for language development — in particular for rookies who require extra guide or thrive below clean guidance. For English instructors aiming to enhance each instructional overall performance and lecture room engagement, returning to the fundamentals via Direct Instruction may want to show now no longer handiest powerful however transformative.

Conclusion

As English language educators navigate an increasingly complex instructional landscape, it is essential to recognize the enduring value of structured and explicit teaching methods. Direct Instruction offers a time-tested, research-supported framework that addresses the diverse needs of learners, particularly those requiring additional support or structure. By returning to the foundational principles of clarity, consistency, and guided practice, teachers can create learning environments that promote confidence, autonomy, and academic success (Hattie, 2009; Stockard et al., 2018). While innovation and student-centered approaches continue to shape modern pedagogy, the integration of Direct Instruction serves as a powerful reminder that effectiveness often lies in simplicity and intentionality. Embracing this method within English language classrooms may not only enhance learning outcomes but also transform the educational experience for students and teachers alike.

References

1. Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Educational Achievement Systems.
2. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2024). *NAPLAN National Report*. <https://www.acara.edu.au>
3. Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. Irvington Publishers.
4. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
5. Pearson, N. (2014). *Radical Hope: Education and Equality in Australia*. Black Inc.
6. Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
7. Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The effectiveness of Direct Instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>

STRATEGIES AND TECHNIQUES ON THE DEVELOPING FUNCTIONAL SPEAKING SKILLS IN ENGLISH

Elenora KONRATBAYEVA*

Түйіндеме

Бұл зерттеуде ағылшын тілінде сөйлеу дағдыларын дамыту мақсатында жасанды интеллект (ЖИ) құралдарын, атап айтқанда ChatGPT, Deep Dream Generator, Hedra AI және Canva платформаларын білім беру үдерісіне енгізу мәселесі қарастырылады. Мәтінде аталған ЖИ технологияларын оқу үдерісіне тиімді түрде біріктірудің әдіс-тәсілдері сипатталады. Бұл құралдарды қолдану арқылы оқушылар үшін интерактивті және серпінді оқу ортасын қалыптастыру көзделеді. Зерттеудің негізгі мақсаты – оқушылардың коммуникативтік қабілеттерін, шығармашылық ойлауын және сөйлеу барысында сенімділігін арттыру.

Кілт сөздер: Жасанды интеллект, оқыту дағдылары, жаңа технология, оқыту материалдары, сөйлеу дағдылары.

Annotation

This text explores the use of artificial intelligence (AI) tools, specifically ChatGPT, Deep Dream Generator, Hedra AI, and Canva, in improving students' speaking skills in English. The text discusses various methods and techniques that integrate these AI tools into classroom activities, providing an interactive and dynamic learning environment. The goal is to enhance students' communication abilities, creativity, and confidence in speaking through AI-generated content, real-time practice, and creative exercises.

Keywords: Artificial intelligence, teaching skills, new technology, teaching methods, speaking skills.

Aim: The aim of this research is to investigate how AI tools like ChatGPT, Deep Dream Generator, Hedra AI, and Canva can be integrated into English language lessons to enhance students' speaking skills, boost their creativity, and encourage critical thinking.

Tasks:

- To explore how ChatGPT can help students practice speaking through real-time dialogues, role-playing, and storytelling.
- To examine how Deep Dream Generator and Hedra AI contribute to creative thinking, visual learning, and speaking activities through image generation and video creation.
- To demonstrate how Canva can be used for presentations, storytelling, role-playing, and vocabulary building, making speaking practice more engaging.
- To analyze the impact of these AI tools on student confidence, fluency, and functional communication skills in English.

Hypothesis

It is hypothesized that integrating AI tools like ChatGPT, Deep Dream Generator, Hedra AI, and Canva into English language lessons will significantly enhance students' speaking skills, foster creativity, and improve their ability to express themselves confidently and clearly in English.

* English Language Teacher. School-lyceum №77, Shymkent, Kazakhstan, eleonorakonyratbava@gmail.com

Introduction

In today's digital age, AI tools offer innovative opportunities for enhancing education. These technologies can make lessons more engaging, interactive, and tailored to students' needs. Specifically, AI tools like ChatGPT, Deep Dream Generator, Hedra AI, and Canva can be used in English language teaching to develop functional speaking skills (OpenAI, 2024; Deep Dream Generator, 2024; Hedra AI, 2024; Canva, 2024). By utilizing these tools, students can practice real-life conversations, engage in creative activities, and receive immediate feedback, all of which contribute to their language proficiency and confidence in speaking English (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999).

ChatGPT for improving speaking.

Developing functional speaking skills in English is essential for effective communication. One innovative way to enhance these skills is by using ChatGPT in the classroom. This AI-powered tool provides interactive opportunities for students to practice speaking, expand vocabulary, and improve sentence structure.

ChatGPT can be integrated into lessons through various activities. One effective strategy is guided conversation practice, where students engage in real-time dialogues with the AI on different topics. This helps them build confidence and develop fluency. Another useful technique is role-playing, where students take on different characters and interact with ChatGPT in simulated real-life situations, such as ordering food in a restaurant or asking for directions (OpenAI, 2024).

Additionally, ChatGPT-assisted storytelling encourages creativity. Students can start a story, and the AI continues it, prompting them to respond and expand on ideas. This improves their ability to form coherent and meaningful sentences (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Ur, 2012). Moreover, AI-generated prompts for discussions help students express opinions, argue points, and engage in debates, enhancing their critical thinking and speaking abilities.

Regular use of ChatGPT allows students to practice pronunciation and grammar in a stress-free environment. The AI provides immediate feedback, helping learners recognize mistakes and correct them. This interactive approach makes learning more engaging and effective (Richards, 2008).

By incorporating ChatGPT into speaking activities, teachers can create a dynamic and supportive learning environment where students develop confidence, fluency, and functional communication skills in English.

My experience: During the lesson, I worked with 9th-grade students on the topic of Abai Kunanbayev. To make the lesson more engaging and interactive, I copied a text from Abai Kunanbayev's book and uploaded it into ChatGPT. Additionally, I utilized ChatGPT's voice feature, which allows for free conversation, to facilitate a dynamic discussion among students. ChatGPT generated one question for each student, encouraging them to respond in English. This interactive approach not only helped students practice their speaking skills but also boosted their confidence in using English in a real conversational setting. Since the questions were generated by AI, they were diverse and thought-provoking, which encouraged students to think critically and express their ideas clearly. One of the most beneficial aspects of this activity was that students engaged in natural conversations without feeling pressured or judged. They could interact freely, which made the learning process more enjoyable and effective. Additionally, this method allowed me to observe their speaking abilities and identify areas where they needed improvement. By integrating AI tools like ChatGPT into the lesson, I was able to create a more immersive and student-centered learning environment. Moving forward, I plan to incorporate similar AI-based activities to further enhance students' communication skills and overall engagement in English learning.

Teaching with Deep Dream Generator and Hedra AI

Modern artificial intelligence (AI) tools help make lessons more engaging and develop students' creativity and critical thinking skills. Deep Dream Generator and Hedra AI are two innovative platforms that can support learning in the classroom (Deep Dream Generator, 2024; Hedra AI, 2024).

Using Deep Dream Generator

This tool allows teachers to create unique, artistic images on any topic. For example, during brainstorming activities, students can analyze AI-generated images and answer CCQ-s (Concept Checking Questions) such as:

- What do you see?
- What do you think is happening?
- What questions do you have?

This method encourages students to think freely, develop their speaking skills, and express their ideas with confidence.

Using Hedra AI

Teachers can upload images from Deep Dream Generator to Hedra AI and create videos on different topics. This is especially useful for learning English. Teachers can use Hedra AI to make educational videos that help students understand lesson materials better. These videos make learning more visual and interactive, allowing students to absorb information quickly (Thornbury, 2005).

Benefits of Deep Dream Generator and Hedra AI

- Boosts creativity – Students generate new ideas by analyzing unique images.
- Improves speaking and thinking skills – CCQ-s encourage students to express their thoughts and participate in discussions.
- Enhances visual and interactive learning – Videos make lessons more engaging and easier to understand.
- Makes learning English easier – Students quickly learn new words through images and videos.

By integrating Deep Dream Generator and Hedra AI into lessons, teachers can make learning more exciting, modern, and effective for students.

My experience: I used AI tools to enhance my lesson on *Pride and Prejudice*. First, I generated an image related to the topic using Deep Dream Generator or a similar AI tool. This visual representation helped set the theme for the lesson. Then, I used Hedra.ai to create a video based on the generated image. The AI tool not only animated the image but also formulated relevant questions related to *Pride and Prejudice*. This interactive approach allowed students to listen to the questions and engage more deeply with the lesson content. By combining multiple AI tools—one for generating visuals and another for turning them into interactive videos—I created an engaging and immersive learning experience. This method helped students improve their speaking and comprehension skills while making the lesson more dynamic and memorable.

Canva in Education for Speaking Skills

Canva is a great tool that helps students improve their speaking skills in a creative and interactive way. It allows them to design presentations, posters, storyboards, and infographics, making learning more engaging and visual. One way Canva helps with speaking is through presentations. Students can create slides with key points and present them to the class, which builds their confidence in public speaking. Storytelling is another useful feature. With Canva, students can design storyboards using pictures and text, helping them describe events, characters, and emotions in their own words (Canva, 2024).

Canva also supports role-playing and dialogues. Teachers can create comic strips where students fill in the missing dialogue and then act out the scenes. This makes speaking practice more fun and natural. Another effective way to use Canva is for debates and discussions. Students can organize their ideas visually using argument maps before expressing their thoughts in a debate.

Additionally, Canva helps with vocabulary building. Students can make flashcards with images and definitions, then explain the words to their classmates. This method reinforces new vocabulary and improves pronunciation (Larsen-Freeman, 2000).

Overall, Canva encourages creativity, builds confidence, and makes learning enjoyable. By using visual materials, students can organize their thoughts better and feel more comfortable when speaking in English.

My experience: In Canva, I used AI tools to create flashcards aimed at improving students' sentence structure. For our lesson on The Lost World, I designed didactic materials that we used to play an interactive game in class. The game was structured around flashcards, with eight cards in total. Three of them contained a special "Spade of queen" card. Students worked in teams, competing to collect these special cards. The first team to collect all three Peculiar Lady cards had the opportunity to make a connection ("crossover") to The Lost World, engaging deeper with the theme of the lesson. This game-based approach made the lesson more interactive and engaging. It encouraged students to actively participate, collaborate in teams, and improve their understanding of The Lost World through competition and discussion. Using AI-powered tools like Canva to create custom learning materials helped make the lesson more dynamic and effective. The combination of visuals, storytelling, and gamification significantly boosted students' enthusiasm and comprehension.

Conclusion

The use of AI tools in the classroom, particularly for improving speaking skills, has proven to be effective. ChatGPT facilitates real-time interaction and role-playing, Deep Dream Generator and Hedra AI support creative and visual learning, and Canva offers interactive ways to build vocabulary and practice speaking. These tools not only make the learning process more dynamic and enjoyable but also provide students with the opportunity to develop their speaking skills in a supportive and engaging environment. Teachers can use these AI-powered tools to foster creativity, boost confidence, and help students express their ideas more clearly and fluently in English.

References

- Canva. (2024). Canva for Education. <https://www.canva.com/education>
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. Heinle & Heinle.
- Deep Dream Generator. (2024). Deep Dream Generator. <https://deepdreamgenerator.com>
- Hedra AI. (2024). AI-generated video platform. <https://www.hedra.ai>
- Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.
- OpenAI. (2024). ChatGPT. <https://www.openai.com/chatgpt>
- Richards, J. C. (2008). Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice. Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. Pearson Longman.
- Ur, P. (2012). A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge University Press.

THE PLACE AND SIGNIFICANCE OF LABORATORY CLASSES IN TEACHING
BIOLOGICAL CONCEPTS AND TERMS
BİOLOJİ ANLAYIŞLARIN VƏ TERMINLƏRİN ÖYRƏDİLMƏSİNDƏ LABORATORİYA
DƏRSLƏRİNİN YERİ VƏ ƏHƏMİYYƏTİ

Hasanova Amalia Murad

ORCID: 0000-0002-2196-3215

PhD in Biology, Azerbaijan State Pedagogical University, Baku, Azerbaijan,

Abstract. Teaching biological theories and terminology is very important for the development of students as teachers and researchers. Laboratory classes conducted under the direct supervision of a teacher are valuable because they are easier to organize and all students work simultaneously. Laboratory work is completed on time; students easily absorb the material; the instructor can easily monitor the progress of the work and provide immediate assistance. Group work is also considered an effective method for students or pupils who are lagging behind or do not understand something to grasp the topic. The main areas of modern biological research are developed on the basis of knowledge of biological concepts, biological terms, and biological theories. The fundamental problems of biology—the origin of life, the evolution of living organisms, the relationship between the biosphere and humanity, and human health—are areas that cannot be studied without knowledge of biological concepts and theories. Despite extensive knowledge of the molecular genetic mechanisms of life, students cannot use information technology without a precise understanding of biological terms and concepts. It is impossible to understand concepts such as synthetic theory of evolution, microevolution and macroevolution, population unit, mutation process, isolation, population waves, and natural selection, which are based on Darwinism and genetics, without knowledge of biological terms. All of this requires teachers to teach and develop these concepts and terms based on factual knowledge in the process of teaching each subject.

Key words: biology lessons, biological concepts, biological terms, laboratory classes

Xülasə. Bioloji nəzəriyyələrin və terminlərin öyrədilməsi tələbələrin müəllim və tədqiqatçı kimi inkişafında ciddi əhəmiyyətə malikdir. Müəllimin bilavasitə göstərişi ilə keçirilən laboratoriya məşğələləri ona görə qiymətlidir ki, onların təşkili daha asan olur, iş eyni vaxtda bütün tələbələr tərəfindən aparılır. Laboratoriya işi vaxtında başa çatdırılır; tələbələr materialı asanlıqla öyrənirlər; müəllim işin necə getdiyini asanlıqla idarə edə bilir və dərhal köməklik göstərə bilər. Qrupla iş geridə qalan və ya nəyisə başa düşməyən tələbə və ya şagirdin mövzunu başa düşməsi üçün də effektiv metod kimi qiymətləndirilir. Müasir bioloji tədqiqatların əsas istiqamətləri bioloji anlayışlar, bioloji terminlər və bioloji nəzəriyyələri bilməklə inkişaf edir. Biologiyanın fundamental problemləri – həyatın mənşəyi, canlı orqanizmlərin təkamülü, biosferlə bəşəriyyət arasındakı əlaqə, insan sağlamlığı kimi məsələlər bioloji anlayışları və nəzəriyyələri bilmədən öyrənilməsi mümkün olmayan istiqamətlərdir. Həyatın molekulyar və genetik mexanizmləri haqqında çoxlu biliklərə baxmayaraq, tələbələr bioloji termin və anlayışları dəqiq bilmədən informasiya texnologiyalarından istifadə edə bilmirlər. Darvinizm və genetika əsasında yaranan sintetik təkamül nəzəriyyəsi, mikrotəkamül və makrotəkamül, populyasiya vahidi, mutasiya prosesi, təcrid, populyasiya dalğaları və təbii seçmə kimi anlayışları bioloji terminləri bilmədən başa düşmək mümkün deyil. Bütün bunlar müəllimlərdən bu anlayış və terminləri hər mövzunu tədris edərkən faktiki biliklərlə öyrətməyi və inkişaf etdirməyi tələb edir.

Açar sözlər: biologiya dərsləri, bioloji anlayışlar, bioloji terminlər, laboratoriya dərsləri

GİRİŞ

Dünya təhsil sistemində qlobal dəyişikliklər biologiya elminə yeni baxışların işlənilib hazırlanmasını tələb edir. Canlılar aləminin, o cümlədən bitkilər və heyvanların biomüxtəlifliyinin öyrənilməsi müasir dövrün ən aktual problemidir. Heyvanlar aləminin biomüxtəlifliyinin öyrənilməsi biosferin stabilliyinin qorunması məsələsi qarşıya qoyulduqdan sonra daha da aktual olmuşdur [1, s.112-24.].

Geniş və hərtərəfli izahat tələb edən mövzuları laboratoriya dərslərində qısa, konkret şəkildə tələbəyə (şagirdə) çatdırmaq üçün İKT-dən, xüsusən, süni intellektin nailiyyətlərindən biri olan virtual laboratoriyalardan istifadə ən əlverişli üsuldur. Son illərdə təhsil sistemində baş verən köklü dəyişikliklər, xüsusən ali təhsildə qlobal tendensiyalar müəllimin kompyuter texnologiyalarının didaktik imkanlarını bilməsini və bu biliklərdən sistemli şəkildə istifadə etməyi bacarmasını tələb edir. Bu üsul müəllimin rəhbərliyi ilə tələb olunan mövzunu tələbənin hazırlayıb gələcəkdə öz dərslərində istifadə etməsi yolunda məqsədyönlü hazırlıqdır [2, 752 s.].

Bütün bu məsələlərin tələbələrə klassik tablolar və digər əyani vasitələrlə istənilən səviyyədə çatdırılması mümkün deyil. Bunun üçün mövzu keçilməzdən bir neçə gün əvvəl tələbələrə 2-3 nəfərə fənnin keyfiyyətli tədrisi üçün istifadə olunan saytlardan istifadə etmək tapşırığı verilir. Bu saytlarda biologiya elminə aid olan əksər biliklər vardır və fənnə aid olan dərslilər, dərslər vəsaitləri, referatlar və kurs işlərinin elektron variantları mövcuddur. Bu saytlar daim yeni məlumatlarla zənginləşir. Biologiya fakültəsində təhsil alan və bu elmə aid tədqiqat işi aparan tədqiqatçıların bu saytdan istifadə etməsi vacibdir. Bu yolla tələbənin diskussiya və motivasiya qabiliyyətinin inkişaf etdirilməsi təmin olunur. Bu metodla işləmək tələblərin bioloji termin və bioloji anlayışları mövzunu öyrənərkən istifadə etməsinə və inkişaf etdirməsinə imkan verir.

MATERIAL VƏ METODLAR

Metodlar: müsahibə, qrupla və fərdi iş, tələbələrin hazırladığı tablolar, diskussuya, tələbələrin hazırladığı test tapşırıqları.

Bu istiqamətləndirmə tələbələrin hər birinin fəallığını artırır və tələbə yorulmadan dərslin mənimsənilməsində yüksək nəticə qazanır. Tətbiq olunan metodlar:

1. Nümayiş ediləcək materialdan problemlə situasiya yaratmaq, tələbənin diqqətini problemin qoyuluşuna cəlb edib öyrənmə motivasiyasını formalaşdırmaq.
2. İzah etmə mərhələsində səsli videofraqmentlərdən istifadə etməklə, mühüm məlumatları əks etdirən kadrları təkrar göstərməklə məlumatın daha effektiv çatdırılması.
3. Bitkilərin və heyvanların çoxalması və bu zaman baş verən fizioloji prosesləri izah edərkən animasiya və analiz prosesindən, o cümlədən virtual laboratoriyalardan istifadə edilir. Xüsusən, ibtidai heyvanların hərəkət mexanizmi və dinamikası barədə məlumatları şəkilləri "canlandırmaqla" daha effektiv izah etmək mümkündür. Müxtəlif heyvanların sürfə mərhələlərinin xarici mühitdə və ya parazit sürfələrin digər canlı orqanizmlərin daxilində yayılmasını animasiya vasitəsilə nümayiş etdirmək bu proseslərin daha effektiv başa düşülməsinə imkan verir. Bu mərhələlərin adları və bioloji termin kimi latın adlarının öyrədilməsi mövzunun mənimsənilməsində əsasdır.

NƏTİCƏLƏR VƏ ONLARIN MÜZAKİRƏSİ

Əsas bioloji anlayışların öyrədilməsi rəqəmsal laboratoriyalarda təcrübələrin vizual təqdimatı ilə mümkündür; dəyişən məlumatların qrafiklər, cədvəllər, ədədi dəyərlər və diaqramlar şəklində asılılığının nümayişi; dəyişən xüsusiyyətlərin dəqiq ölçülməsi. Rəqəmsal laboratoriyalar təcrübə nəticələrinin, ölçmə məlumatlarının riyazi işlənməsinə imkan verir. Morfoloji, anatomik, fizioloji, ekoloji, sistematik, filogenetik, ümumi bioloji anlayışlar elmi cəhətdən düzgün izah ediləndə dərslər daha maraqlı və müasir məlumatlı olur [3, 240 c].

Müasir təhsil sistemində biologiya və təbiətşünaslıq dərslərində metodistlər təbiətşünaslıq anlayışlarının səmərəli inkişafını təmin edən əsas metodoloji qayda və şərtləri müəyyən etmişlər:

1. Biologiya dərində anlayışların məzmununu tələbələrə və şagirdlərə açarkən müxtəlif əyani vəsaitləri müəllimin dəqiq və elmi izahı ilə birləşdirmək lazımdır.
2. Müəllimin materialı təqdim etməsi (müəyyən anlayışları təsvir edərkən) məntiqli olmalıdır.
3. Tələbələrdə və şagirdlərdə biologiya dərslərində həyata keçirilən təfəkkür texnikasının inkişafı anlayışların müvəffəqiyyətlə mənimsənilməsinə şərait yaradır. Bu vəziyyətdə problemə əsaslanan yanaşmadan istifadə etmək məsləhətdir.
4. Anlayışları xarakterizə edərkən öyrənilən materialın həcmi tədricən artırılmalıdır.
5. Tələbələrə və şagirdlərə faktları ümumiləşdirməyi öyrətmək vacibdir; materialı mənalı fragmentlərə ayırmaqla, bu anlayışın məzmununu izah edən nümunələr verilməlidir. Anlayışlar arasındakı əlaqəni müəyyən etmək, müstəqil olaraq yeni anlayışların təriflərini yaratmaq (öyrənilən elementlər əsasında) lazımdır [4, 160 s.].
6. Bioloji anlayışlar sistemi onların iyerarxiyasını və tabeliyini əks etdirdiyini izah etmək metodu seçilməlidir.

Ümumi biologiya dərslərində şagirdlərlə metodiki səriştəli işi təmin etmək üçün müəllim bu prosesin dinamikasını əks etdirən anlayışların inkişaf mərhələlərini başa düşməlidir. Bu mərhələlər aşağıdakılardır:

- Konsepsiyanın əsas mahiyyətinin açıqlanması.
- Konseptin əsas xüsusiyyətlərinin öyrənilməsi və çıxarılması.
- Konsepsiyanın məzmununa yeni elementlərin daxil edilməsi.
- Ümumi bioloji biliklərin ümumi sistemində anlayışın yerinin müəyyən edilməsi.
- Tələbələr tərəfindən anlayışların uğurla mənimsənilməsi üçün meyarlar da işlənib hazırlanmışdır. Tələbə aşağıdakı hallarda konsepsiyaların öyrənilməsi prosesi uğurlu hesab edilə bilər:

- a) anlayışların düzgün tərifini verir, onu yadda saxlayır;
- b) verilmiş anlayışı izah edən misallar verir;
- c) verilmiş anlayışın bütün elementləri haqqında biliyini nümayiş etdirir;
- d) konkret mövzu üzrə ümumi biliklər sistemində anlayışın yerini görür;
- ç) əldə edilmiş bilikləri məlum (tanış) vəziyyətdə tətbiq etməyi, habelə onu yeni şəraitə köçürməyi bacarır;

Müasir biologiya elmlərinin məzmununu təşkil edən anlayışlar çox müxtəlifdir və daim inkişaf edir. Buna görə də müəllimin qarşısında tədris prosesi zamanı onun həll etməli olduğu bir sıra vəzifələr yaranır:

- 1) hər bioloji bölmədə əsas anlayışları vurğulamaq;
- 2) anlayışların sadədən mürəkkəbə doğru inkişafını təmin etmək, təşkil etmək aparıcı bioloji anlayışlara əsaslanan elmi faktları dərk etmək, öyrətmək tələbələrin anlayışları əlaqələndirmək, ümumiləşdirmək, konkretləşdirmək və yenidən düşünmək bacarıqlarını inkişaf etdirmək;
- 3) fənlərarası əlaqələr yaratmaq;
- 4) biologiyanın elmi dilini mənimsəmə keyfiyyəti sistemlə bağlıdır aşağıdakı üsul və üsullardan ibarət terminoloji iş:
 - 1) xarici mənşəli terminləri ucadan tələffüz etmək;
 - 2) yeni terminlərin orfoqrafiyasının mənimsənilməsi üzərində işləmək;
 - 3) yeni terminin etimologiyasının müəyyən edilməsi, terminlərin lövhədə yazılmasını təmin etmək;
 - 4) termin və anlayış arasındakı əlaqəyə dair təlim məşqləri;
 - 5) yeni terminlərin daxil edilməsinin induktiv və deduktiv üsulları;

- 6) terminlərin morfoloji və fonetik təhlili;
- 7) analitik və sintetik analiz;
- 8) müxtəlif təhsil vəziyyətlərində terminlərin istifadəsi.

Terminlər anlayışlarla ayrılmaz şəkildə bağlıdır, bir qayda olaraq, termin anlayışın adı kimi çıxış edir və onun məzmununu əks etdirir. Buradan belə nəticə çıxır ki, tədris prosesində terminoloji iş apararkən semantik mənaya aydınlıq gətirmək lazımdır. Çünki bu, terminə uyğun gələn konsepsiyanın əsas xüsusiyyətlərini aydınlaşdırmağa kömək edəcəkdir. Tələbələr elmin əsaslarını öyrəndikdə və onun mürəkkəbliyini başa düşdükdə bioloji anlayışların öyrənilməsi xüsusilə vacibdir. Biologiyayı öyrənərkən elmi terminlərin məhsuldar mənimsənilməsi mexaniki əzbərləməyə əsaslanma bilməz, çünki, bioloji elmlər dəqiq və xüsusi bilik tələb edir [5. s. 68-70.].

МЕСТО И ЗНАЧЕНИЕ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИЧЕСКИМ ПОНЯТИЯМ И ТЕРМИНАМ

Резюме: Обучение биологическим теориям и терминам имеет большое значение для развития студентов как учителей и исследователей. Лабораторные занятия, проводимые под непосредственным руководством преподавателя, ценны тем, что их легче организовать, и работа выполняется всеми студентами одновременно. Лабораторные работы выполняются вовремя; студенты легко усваивают материал; преподаватель может легко контролировать ход работы и оказывать немедленную помощь. Групповая работа также считается эффективным методом для отстающих или непонимающих что-либо студентов или учеников, чтобы понять тему. Основные направления современных биологических исследований развиваются на основе знания биологических концепций, биологических терминов и биологических теорий. Фундаментальные проблемы биологии – происхождение жизни, эволюция живых организмов, связь биосферы и человечества, здоровье человека – это направления, которые невозможно изучать без знания биологических концепций и теорий. Несмотря на обширные знания о молекулярно-генетических механизмах жизни, студенты не могут использовать информационные технологии без точного знания биологических терминов и понятий. Невозможно понять такие концепции, как синтетическая теория эволюции, микроэволюция и макроэволюция, популяционная единица, мутационный процесс, изоляция, популяционные волны и естественный отбор, основанные на дарвинизме и генетике, без знания биологических терминов. Всё это требует от учителей обучения и развития этих концепций и терминов на основе фактических знаний в процессе преподавания каждого предмета.

Ключевые слова: уроки биологии, биологические понятия, биологические термины, лабораторные занятия

ƏDƏBİYYAT

1. А.М.Нәсənova, R.A.Rüstəmlі, Müasir təbiətşünaslığın sosial-sinergetik konsepsiyaları., Bakı, ADPU nəşriyyatı, 2021, s.112-24.
2. Бабенко Л. Г. [и др.]. Большой толковый словарь синонимов русской речи: идеографическое описание, 2000 синонимических рядов, 10 500 синонимов-Москва, АСТ-Пресс, 2008. -752 с.
3. Гаузе, Г. Ф. Борьба за существование / Г. Ф. Гаузе. – М. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2002. 160 с.
4. Шаповалова, О. А. Этимологический словарь русского языка / О. А. Шаповалова. — Ростов-на-Дону: Феникс. 2009. 240 с.
5. Цюпка, В. П. О макроскопической ограниченности живой природы как предмета биологии / В. П. Цюпка // Успехи современного естествознания. 2007. № 12. С. 68–70.

DEVELOPMENT OF A MULTICOMPONENT INTERACTIVE SHARED BOOK
READING PROGRAM
ÇOK BİLEŞENLİ ETKİLEŞİMLİ PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA PROGRAMI'NIN
GELİŞTİRİLMESİ

Ayşenur ÇELİK ŞAHİN (Birinci yazar)¹, E. Rüya ÖZMEN (İkinci yazar)²

¹Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, özel eğitim, ORCID: 0000-0001-6346-2294

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, özel eğitim, ORCID: 0000-0002-0226-1672

Özet

Son yıllarda erken tanılama ve erken müdahaleye verilen önemin gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Çocuklarla paylaşımlı kitap okuma çalışmaları yapmak, onların sözcük bilgisini zenginleştirmekte; yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Öğrenme güçlüğü (ÖG) riski olan çocukların özellikle dil becerilerinde yaşadıkları güçlükler ve erken okuryazarlık becerilerinin sonraki okuma başarılarındaki önemli etkisi göz önünde bulundurularak, bu çalışmada çok bileşenli bir kitap okuma programı oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada dil ve erken okuryazarlık becerilerini birlikte içeren kapsamlı bir kitap okuma programı oluşturulmuştur. Programın oluşturulması süreci altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, programın içeriğini oluşturan bileşenler alan yazın incelemesi sonucunda belirlenmiştir. Bu programın kapsamı; sözel dil, dinlediğini anlama, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı alanları olarak belirlenmiştir. İkinci aşamada, programın temel ilkeleri belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, iyi bir paylaşımlı kitap okuma programının içermesi gereken beş temel öğeye (fiziksel düzenleme, materyal seçimi, sosyal katılım, okuma tarzı ve sohbet) nasıl yer verildiği açıklanmıştır. Dördüncü aşamada, program içerisinde yer alan bileşenlere ilişkin hedefler ve bu hedeflerin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler belirlenmiştir. Beşinci aşamada, hedef becerilerin haftalara dağılımını gösteren sekiz haftalık bir program hazırlanmıştır. Altıncı aşamada ise, programda kullanılan resimli öykü kitapları ve etkinlik planları hazırlanmıştır. Hazırlanan Çok Bileşenli Etkileşimli Paylaşımlı Kitap Okuma (EPKO) Programı'na ilişkin uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çok Bileşenli EPKO özellikle ÖG riski olan okul öncesi dönem çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanan sekiz öykü kitabı ve bu kitapların okunması sürecinde çeşitli stratejilerin kullanıldığı ve okuma sonrası 24 etkinlik planından oluşan kapsamlı bir programdır. Program içerisinde hazırlanan resimli öykü kitaplarının her biri, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerine ilişkin çeşitli hedefleri destekleyici uyarlamalar içermektedir. Bu anlamda Çok Bileşenli EPKO Programı'nın özellikle okul öncesi öğretmenleri tarafından farklı gelişim gösteren çocukların (otizm spektrum bozukluğu, dil konuşma geriliği, zihinsel yetersizlik vb.) ve dezavantajlı grupların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemede kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çocukların ailelerine yönelik yapılan aile eğitimi çalışmalarında da kullanılabilir. Sonuç olarak, bu araştırmada hazırlanan Çok Bileşenli EPKO programın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Etkileşimli paylaşımlı kitap okuma programı, dil ve erken okuryazarlık, öğrenme güçlüğü, risk grubu, okul öncesi dönem

Abstract

In recent years, the importance of early diagnosis and early intervention has been increasing day by day. Shared book reading with children enriches their vocabulary and supports early literacy skills such as print awareness and phonological awareness. Considering the difficulties children at risk of

learning disabilities (LD) experience, particularly in language skills, and the significant impact of early literacy skills on subsequent reading success, it was decided to develop a multicomponent book reading program in this study. In this context, a comprehensive book reading program incorporating language and early literacy skills was developed in this research. The program development process was carried out in six stages. In the first stage, the components that constitute the program content were determined based on a review of the literature. The scope of this program was defined as the areas of oral language, listening comprehension, vocabulary, phonological awareness, and print awareness. In the second stage, the basic principles of the program were determined. The third stage explains how the five essential elements that a good shared book reading program should include (physical arrangement, material selection, social participation, reading style, and conversation) are incorporated. In the fourth stage, the objectives related to the components included in the program and the strategies used to develop these objectives were determined. In the fifth stage, an eight week program showing the distribution of target skills across weeks was prepared. In the sixth stage, picture storybooks and activity plans used in the program were prepared. Expert opinions were obtained regarding the prepared Multicomponent Interactive Shared Book Reading (EPKO) Program, and the necessary adjustments were made. The Multicomponent EPKO is a comprehensive program consisting of eight storybooks designed to support the language and early literacy skills of preschool children at risk of LD, various strategies used in the process of reading these books, and 24 post-reading activity plans. Each of the illustrated storybooks prepared within the program contains adaptations that support various goals related to children's language and early literacy skills. In this sense, it is thought that the Multicomponent EPKO Program can be used, especially by preschool teachers, to support the language and early literacy skills of children with different developmental needs (autism spectrum disorder, speech and language delay, intellectual disability, etc.) and disadvantaged groups. It can also be used in family education activities for the families of these children. In conclusion, the Multicomponent EPKO program developed in this study is expected to contribute to the field.

Keywords: Interactive shared book reading program, language and early literacy, learning disability, risk group, preschool period

* Bu araştırma, TÜBİTAK tarafından “1002-B Acil Destek Programı” kapsamında desteklenen 123K142 kodlu projenin çıktısıdır.

* This research is an output of project code 123K142, supported by TÜBİTAK under the “1002-B Emergency Support Program”.

EXAMINATION OF THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN TERMS OF SKILLS AND VALUES

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ BECERİLER VE DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Akın KARAKUYU¹

¹Öğr. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, 0000-0001-7370-5464

Özet

Bu çalışmanın amacı 2024 yılı Sosyal Bilgiler öğretim programının sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerileri açısından incelenmesidir. Çalışmada veriler sosyal bilgiler öğretim programı incelenerek elde edilmiştir. Bu kapsamda çalışma nitel araştırma türlerinden doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilerek yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim programında 9 farklı sosyal-duygusal becerilere yer verilirken en fazla yer alan beceri iletişim becerisidir. Programda 20 farklı değere yer verilirken en fazla yer alan değer vatanseverliktir. Okuryazarlık becerisi olarak 9 farklı beceriye yer verildiği en fazla dijital, bilgi ve görsel okuryazarlık becerilerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Beceriler, değerler, sosyal bilgiler öğretim programı

Abstract

The purpose of this study is to examine the 2024 Social studies curriculum with regard to socio-emotional skills, values, and literacy skills. The data were obtained through an analysis of the Social studies curriculum. In this regard, the study was carried out using document analysis, one of the qualitative research methods. The data were analyzed through descriptive analysis and presented in terms of percentages and frequencies. The findings reveal that the curriculum encompasses nine distinct socio-emotional skills, with communication skills being the most frequently emphasized. Furthermore, the curriculum addresses twenty different values, among which patriotism stands out as the most prominent. In terms of literacy skills, nine different competencies were identified, with digital literacy, information literacy, and visual literacy emerging as the most prominent.

Keywords: Skills, values, social studies curriculum

1. GİRİŞ

Bir ülkenin hedeflerine ulaşabilmesi ne derecede nitelikli insan yetiştirdiği ile ilgilidir. Nitelikli insan yetiştirmede en önemli öge eğitim sistemidir. Eğitim sistemi ülkelerin bu ihtiyacını karşılayabilmek için çeşitli dersler ve derslerde öğretmenlere rehber olacak çeşitli öğretim programlarına ihtiyaç duyar. Bu derslerden biri de sosyal bilgiler dersi ve dolayısıyla bu doğrultuda düzenlenmiş sosyal bilgiler öğretim programıdır.

Sosyal bilgiler dersi, bireyi merkeze alarak öğrencilerin bilinçli, sorumlu ve aktif birer vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir (Zarrillo, 2016). Sosyal bilgiler, temel amacı vatandaşlık eğitimi olan ve disiplinler arası yaklaşıma uygun olacak şekilde çok disiplinli program yaklaşımına göre oluşturulmuş bir ders olarak karşımıza çıkar (Açıkalın, 2011). Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretim programı, her anlamda değişen ülke ve dünya şartlarında bilgiye ulaşabilen, problem çözebilen, çevresi, ülkesi ve dünyadaki sorunlara duyarlı, sorumluluk bilincinde ve özgüveni yüksek

bireyler yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerin bilgi ve yöntemlerini disiplinler arası bir yaklaşımla ortaya koyan bir öğretim programıdır (Hanaylı vd., 2020).

Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin yaşamlarında ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, değer ve tutumları konu alır (Yaşar, Çengelci-Köse, Göz ve Bayır, 2015). Bireyleri yaşama hazırlama amacı güttüğü içinde öğretim programında sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlığa yer verilmesi öğretim sürecini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan bütüncül hale getirmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, duyguların farkında olup ifade edilebilmesi ve yaşanabilecek olan sosyal-duygusal problemlerin çözüme kavuşturulmasında etkilidir (Lopes, Salovey ve Straus, 2003; Zins vd. 2004). Değerler, etik davranışların, sorumluluk bilincinin ve insani değerlerin içselleştirilmesini sağlar (Tonga, 2016). Okuryazarlık becerileri, bilgiyi, anlama, eleştirme, sentezleyip kullanarak eğitimde, günlük yaşamında ve iş yaşamında başarılı olabilmesi için kullanabilmesi adına kritik öneme sahiptir (Mengüloğlu ve Sarıkaya, 2024). Bu üç bileşen öğrencilere bilgi sunma, sorumluluk sahibi olma, duygusal zekâya sahip ve toplumla uyumlu bireyler olma çerçevesi sunar.

Değerler öğrenenlerin milli, insani ve evrensel sorumluluklar geliştirilmesine yardımcı olurken; becerilerde günün koşullarına uygun bir biçimde yetişmelerini sağlar. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretim programı öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyerek topluma aktif katılımını teşvik etmesi açısından temel bir öneme sahiptir. Bu kapsamda, çalışmada sosyal bilgiler öğretim programını sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerileri açısından dağılımını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi sosyal bilgiler öğretim programındaki sosyal-duygusal becerilerin, değerlerin ve okuryazarlık becerilerinin dağılımları nasıldır? Şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler:

- 1- Sosyal bilgiler öğretim programındaki sosyal-duygusal becerilerin dağılımı nasıldır?
- 2- Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin dağılımı nasıldır?
- 3- Sosyal bilgiler öğretim programındaki okuryazarlık becerilerin dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada sosyal bilgiler öğretim programında yer verilen sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerileri incelenmiştir. Bu nedenle çalışmanın modeli doküman incelemesi yöntemidir. Doküman incelemesi, araştırmalarda ele alınan konularla ilgili yazılı, görsel ve dijital materyal gibi kaynakların incelendiği yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.2. Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir form ile toplanmıştır. Form daha önceden belirlenen inceleme kriterleri olan sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerilerine göre üç ayrı kategori şeklinde oluşturulmuştur. Veri kaynağı olarak ise 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan sosyal bilgiler öğretim programı kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler öğrenme alanlarındaki sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerileri olarak daha önce belirlenen temalara göre analiz edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çalışma kapsamında toplanan verilerin daha önceden belirlenen temaları dikkate alarak analiz edilmesidir (Özdemir, 2010).

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde Sosyal bilgiler öğretim programındaki sosyal-duygusal becerilerin dağılımı incelenmiştir. Dört sınıf düzeyindeki 24 farklı öğrenme alanında yer verilen sosyal-duygusal becerilerin dağılımı sınıflar düzeyinde incelenmiş ve elde edilen bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyal bilgiler öğretim programdaki sosyal-duygusal becerilerin dağılımı

Sosyal-Duygusal Beceriler	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	f	%
İletişim	3	6	5	6	20	22.7
İşbirliği	5	4	5	3	17	19.3
Sorumlu karar verme	2	4	6	5	17	19.3
Sosyal farkındalık	3	2	4	5	14	15.9
Öz-düzenleme	2	2	1	1	6	6.8
Esneklik	2	1	1	1	5	5.7
Uyum	-	-	3	1	4	4.6
Öz-farkındalık	3	-	-	-	3	3.4
Öz-yansıtma	1	-	-	1	2	2.3
Toplam	21	19	25	23	88	100

Tablo 1’de ki verilere göre sosyal bilgiler öğretim programında 9 farklı sosyal-duygusal becerilere yer verilmiştir. Bu becerilerden en fazla yer verilen %22.7 ile iletişim becerileridir. İşbirliği becerisi ve sorumlu karar verme becerileri %19.3 ile en fazla yer verilen diğer becerilerdir. En az yer verilen beceri ise % 2.3 ile öz-yansıtma becerileridir. En az yer verilen bir başka beceri ise %3.4 ile öz-farkındalık becerisidir. Sınıflar düzeyinde en fazla beceriye 6.sınıflarda en az ise 5.sınıflarda yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin dağılımı incelenmiştir. Dört sınıf düzeyindeki 24 farklı öğrenme alanında yer verilen değerlere ait bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal bilgiler öğretim programdaki değerlerin dağılımı

Değerler	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	f	%
Vatanseverlik	4	5	5	3	17	17.9
Duyarlılık	2	2	3	3	10	10.5
Sorumluluk	3	2	2	2	9	9.5
Çalışkanlık	2	1	1	2	6	6.3
Saygı	3	-	1	2	6	6.3
Sevgi	1	2	-	3	6	6.3
Aile bütünlüğü	2	-	2	1	5	5.3
Adalet	1	1	1	1	4	4.2
Dostluk	1	-	-	3	4	4.2
Yardımseverlik	1	2	-	1	4	4.2
Özgürlük	-	1	1	2	4	4.2

Dürüstlük	1	-	2	-	3	3.15
Temizlik	1	1	1	-	3	3.15
Tasarruf	1	2	-	-	3	3.15
Mahremiyet	1	1	1	-	3	3.15
Estetik	2	-	-	-	2	2.1
Merhamet	1	-	-	1	2	2.1
Sağlıklı yaşam	1	-	1	-	2	2.1
Sabır	1	-	-	-	1	1.05
Mütevazılık	1	-	-	-	1	1.05
Toplam	30	20	21	24	95	100

Tablo 2’de ki verilere göre sosyal bilgiler öğretim programında 20 farklı değere yer verilmiştir. Bu değerlerden en fazla yer verilen değer %17.9 ile vatanseverliktir. Duyarlılık %10.5 ile en fazla yer verilen ikinci değerdir. En az yer verilen değerler ise %1.05 ile sabır ve mütevazılıktır. Sınıflar düzeyinde en fazla değere 4.sınıflarda en az ise 5.sınıflarda yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak Sosyal bilgiler öğretim programındaki okuryazarlık becerilerin dağılımı incelenmiştir. Dört sınıf düzeyindeki 24 farklı öğrenme alanında yer verilen okuryazarlık becerilerine ait bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal bilgiler öğretim programdaki okuryazarlık becerilerinin dağılımı

Okuryazarlık Becerileri	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	f	%
Görsel okuryazarlık	6	6	6	6	24	26.3
Bilgi okuryazarlığı	5	6	6	6	23	25.3
Dijital okuryazarlık	4	6	6	6	22	24.2
Kültür okuryazarlığı	2	2	3	-	7	7.7
Vatandaşlık okuryazarlığı	1	2	1	1	5	5.5
Sürdürülebilirlik okuryazarlık	2	2	-	-	4	4.4
Veri okuryazarlığı	1	-	1	1	3	3.3
Sanat okuryazarlığı	1	-	1	-	2	2.2
Finansal okuryazarlık	1	-	-	-	1	1.1
Toplam	23	24	24	20	91	100

Tablo 3’de ki verilere göre sosyal bilgiler öğretim programında 9 farklı okuryazarlık becerisine yer verilmiştir. En fazla yer verilen okuryazarlık becerisi %26.3 ile bütün öğrenme alanlarında yer alan görsel okuryazarlık becerisidir. Bilgi okuryazarlığı %25.3 dijital okuryazarlık %24.2 ile en fazla yer verilen diğer iki okuryazarlık becerisidir. En az yer alan okuryazarlık becerisi %1.1 ile finansal okuryazarlıktır. En az yer verilen bir başka okuryazarlık becerisi ise %2.2 ile sanat okuryazarlığıdır. Sınıflar düzeyinde en fazla beceriye 5 ve 6.sınıflarda en az ise 7.sınıflarda yer verilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2024 sosyal bilgiler öğretim programının sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerileri açısından incelemek amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemi ile yürütülen çalışmada veri kaynağı olarak öğretim programı ele alınmış ve veriler betimsel analiz ile analiz edilerek yüzde ve frekans şeklinde verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programında dokuz farklı sosyal-duygusal becerilere yer verilirken %22.7 ile en fazla iletişim daha sonra %19.3 ile işbirliği ve sorumluluk becerilerine yer verilmiştir. En az yer verilen beceri ise % 2.3 ile öz-yansıtma ve %3.4 ile öz-farkındalık becerisidir. Sosyal bilgiler dersi bireyi hayata hazırlayan bu anlamda sosya-duygusal becerilerinin gelişmesini amaçlayan bir derstir. İletişim ve işbirliği becerileri öğrenenlerin demokratik vatandaşlık bilinci ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmelerinde önemli bir yere sahiptir (Elias, 2006). Sosyal-duygusal becerilerden öz-yansıtma ve öz-farkındalığa yeterince yer verilmemiştir. Benzer şekilde Aygün (2019) sosyal farkındalığa yeterince yer verildiğini diğer sosyal duygusal becerilere yeterince yer verilmediğini ortaya koymuştur. Oysa bu beceriler öğrencilerin öz düzenleme, bireysel farkındalık ve duygusal gelişimleri açısından kritik bir rol oynamaktadır (Zimmerman, 2002; Schonert-Reichl, 2017). Bu açıdan program güncellemelerinde bu becerilere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Programda yirmi farklı değere yer verilmiştir. Bu değerlerden en fazla yer verilen değer %17.9 ile vatanseverliktir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık bilincini geliştirme ve ulusal kimlik inşasında oynadığı rol ile örtüşmektedir. Demirel (2022) yayınevlerine ait kitaplarda vatanseverlik oranı %18,7 ve sabır oranını %2.1 olarak tespit etmiştir. Programda en az yer alan değerler ise %1.05 ile sabır ve mütevazılıktır. Sabır, mütevazılık, sorumluluk, dürüstlük ve saygı gibi değerler bireysel gelişim, sosyal ilişkilerde denge ve toplumda sağlıklı ilişkiler kurma açısından oldukça önemlidir (Lickona, 1991). Bu kapsamda bu değerlere yapılacak güncellemelerde daha fazla yer verilmesi tavsiye edilebilir. En fazla değere 4.sınıfta en az ise 5.sınıfta yer verilmiştir.

Öğretim programında dokuz farklı okuryazarlık becerisine yer verilmiştir. En fazla yer verilen okuryazarlık becerileri sırasıyla %26.3 görsel okuryazarlık becerisi, %25.3 ile bilgi okuryazarlığı ve %25.3 ile dijital okuryazarlıktır. Sosyal bilgiler dersi harita, tablo, grafik, fotoğraf ve şekil gibi görsellerle yoğun biçimde işlenmesi nedeniyle programda görsel okuryazarlık ön plana çıkmaktadır. Sezer ve Dedeoğlu (2024) ve Turan ve Akhan (2024) bu bulguyu destekler nitelikte maarif modeli ilkökul öğretim programlarında görsel ve eleştirel okuryazarlığın en çok kullanılan okuryazarlık türü olduğunu belirtmişlerdir. Bulgularda öne çıkan diğer okuryazarlık becerileri bilgi okuryazarlığı (%25.3) ve dijital okuryazarlık (%24.2) olmuştur. Bu sonuç, çağın gereklilikleriyle uyumludur. Bilgi okuryazarlığı, bilgiye ulaşma, kullanma, eleştirme ve paylaşma gibi becerileri gerektirir. Günümüzde bütün bunlar dijital teknolojileri kullanarak teknolojinin eğitim ortamlarına transfer edilmesi ile gerçekleştirildiği için dijital okuryazarlığı da olumlu yönde etkilemektedir. Bu üç okuryazarlık türü birbirinden bağımsız düşünülemez. Baki (2023) görsel okuryazarlık yeterliliklerinin dijital okuryazarlığı %26 oranında yordadığını belirlemiştir. En az yer alan okuryazarlık becerisi %1.1 ile finansal okuryazarlıktır. Oysa OECD (2016), finansal okuryazarlığın bireylerin ekonomik kararlarında bilinçli tercihler yapabilmesi için temel bir yeterlik olduğunu belirtmektedir. En az yer verilen bir başka okuryazarlık becerisi ise %2.2 ile sanat okuryazarlığıdır. Sanat okuryazarlığı, sanat ürünlerini anlama ve yorumlama becerilerini finansal okuryazarlık ise temel ekonomi becerilerini ifade etmektedir. Bu değerlere sosyal bilgiler öğretim programında az yer verilmesi bu becerilerin daha çok ekonomi, güzel ve görsel sanatlar gibi derslere özgülenmiş olmasından kaynaklı olabilir. Sezer ve Dedeoğlu (2024) ilköğretim programlarında en az finansal okuryazarlığa yer verildiğini Sarı ve Saka Ilgın (2021) finansal okuryazarlığın sistematik olarak eğitimle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretim programında sosyal-duygusal becerilerden özellikle iletişim, işbirliği ve sorumluluk becerilerine ağırlıklı yer verilmesi programda öğrencilerin sosyal yaşamında kritik öneme sahip becerilere yer verildiğini göstermektedir. Değerler açısından vatanseverliğin öne çıkması, programın toplumsal bağlamla yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Okuryazarlık becerileri açısından ise görsel, bilgi ve dijital okuryazarlıkların ön planda yer alması, bilgi ve teknoloji çağında programın çağın gerektirdiği bilgiyi ve teknolojiyi etkin kullanma becerilerine öncelik verdiği söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle, sosyal bilgiler öğretim programının sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerileri açısından, bireysel, toplumsal ve çağın gereksinimleri doğrultusunda yapılandırıldığı söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkalın, M. (2011). The current status of social studies education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 10(1), 44–53.
- Baki, Y. (2023). Görsel okuryazarlık yeterliliklerinin dijital okuryazarlığı yordama gücü. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 126-150. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1337534>
- Demirel, G. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kök değerler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Elias, M. J. (2006). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 55–63.
- Esen Aygün, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programının sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(1), 82-99.
- Hanaylı, G., Öztürk, A.A., Baysan, S. ve Akar Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: Öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-238.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658
- Mengüloğlu, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41-66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>
- OECD/INFE (2016). *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Sarı, S.S. & Saka Ilgın, K. (2021). Finansal okuryazarlık ve finansal eğitim üzerine teorik bir inceleme. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 6, 43-63.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Sezer, B. B., & Dedeoğlu, H. (2024). Maarif modeli ilköğretim programında okuryazarlık becerileri: Finansal, görsel ve eleştirel. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2007-2027. <https://doi.org/10.37217/tebd.1511168>
- Turan, S. & Akhan, O. (2024). 2024 sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlıklar: MAXQDA ile tematik bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-72. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1521061>
- Tonga, D. (2016). Transforming values into behaviors: A study on the application of values education to families in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 24-37. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n2p24>
- Yaşar, Ş., Çengelci Köse, T., Göz, N., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56. <https://doi.org/10.18039/ajesi.87691>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar* (Çev. Ed.: B. Tay ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

DIGITAL COMPETENCIES OF PROSPECTIVE TEACHERS

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİKLERİ

Akın KARAKUYU¹

¹Öğr. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, 0000-0001-7370-5464

Özet

Gelişen ve yaygınlaşan dijitalleşme ve teknolojinin eğitim alanında kullanılmasıyla birlikte öğretmen adaylarında bulunması gereken yeterliklerden biri de dijital yeterliklerdir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin düzeyini belirlemek ve bazı demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu kapsamda çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu uygun örnekleme tekniğine göre belirlenen 173 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler dijital yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için analizinde ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi ve post-hoc. analizleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri orta düzeydedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve akademik ortalama değişkenine göre dijital yeterliklerinde anlamlı bir fark yoktur. Sınıf değişkenine göre 4.sınıflar lehine ve teknolojiyi kullanmaya yönelik kaygı düzeylerine göre ise kaygı düzeyi düşük olanların lehine anlamlı fark vardır.

Anahtar kelimeler: Dijitalleşme, dijital yeterlik, öğretmen adayları.

Abstract

With the advancement and widespread use of digitalization and technology in the field of education, one of the competencies that prospective teachers are expected to possess is digital competence. This study aims to determine the level of digital competencies among prospective teachers and to examine these competencies in relation to selected demographic variables. A survey research design was employed, and the study group consisted of 173 prospective teachers selected through convenience sampling. Data were collected using the Digital Competence Scale. As the data were normally distributed, descriptive statistics, t-tests, one-way ANOVA, and post-hoc analyses were conducted. The findings revealed that the digital competencies of prospective teachers are at a moderate level. No significant differences were observed with respect to gender and academic achievement. However, significant differences were found in favor of senior students (4th year) and those with lower levels of technology-related anxiety.

Keywords: Digitalization, digital competence, prospective teachers

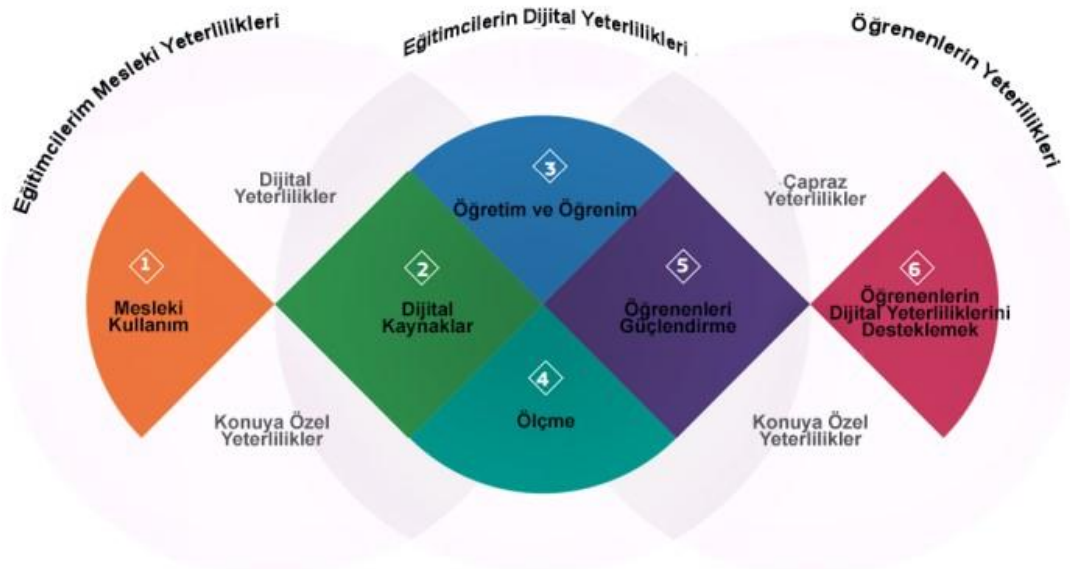
1. GİRİŞ

21.yy da dijital teknolojilerde yaşanan gelişmeler bireylerin bu gelişmelere uyum sağlamasını zorunlu hale getirmiştir. Dijital teknolojilerin hızlı gelişmesi eğitim, sağlık, kültür, sosyal yaşam gibi birçok alanda dijital araçların kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Bu anlamda günümüz bireylerinin sahip olması gereken temel becerilerinden biri de dijital yeterliktir.

Dijital yeterlik, dijital cihazları kullanarak, sorun çözme, iletişim kurma, sosyalleşme, içerik oluşturma ve bilgiye ulaşmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumların bilgiyi yönetme, içerik oluşturma amacıyla sahip olunan bilgi, beceri ve tutumlardır (Ferrari, 2012). Avrupa komisyonu özellikle günümüzde bilginin değişen yapısına vurgu yaparak dijital yeterliği, dijital araçlar vasıtasıyla bilgiye ulaşma, düzenleme, üretme, depolama, iletişim ve işbirliği kurarak bilgiyi paylaşma becerisi olarak tanımlamıştır (Avrupa Komisyonu, 2017).

Meslek bazında ele alındığında da farklı meslek grupları için farklı dijital yetkinliklere sahip olmak gerekebilir. Öğretmenler için dijital yeterlik denilince dijital cihazları öğrenme –öğretme sürecinde aktif kullanma, ders içeriği ve dijital materyal oluşturabilme ve çevrim içi ölçme-değerlendirme yapma gibi beceriler akla gelmektedir. Basantes Andrade vd., (2020) eğitimciler için dijital yeterliği, dijital teknolojileri eğitim bağlamında tekno-pedagojik-alan ve iletişimsel beceriler bütünü olarak ifade etmişlerdir. Bir başka tanımda ise öğretmenler için dijital yeterlik, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu sağlayarak öğretimi kolaylaştırma ve kendi öğretim uygulamalarını geliştirme becerisi olarak tanımlanmıştır (Instefjord ve Munthe, 2017). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri öğrencilere olumlu rol model olma ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişiler olarak dijital teknolojileri bilinçli bir şekilde kullanabilme ve bunu öğretebilecek olmaları nedeniyle önemsenmesi gerekir (Redecker, 2017).

2017 yılında öğretmenler için dijital yeterlikler çerçevesi (DigCompEdu) oluşturulmuştur. Bütün öğretim kademesindeki öğretmenler için, mesleki katılım, dijital kaynaklar, öğrenme-öğretme, değerlendirme, öğrencilerin güçlendirilmesi ve öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma şeklinde altı yeterlikten bahsedilmiştir (Redecker, 2017). DigCompEdu yeterliklerine Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. DigCompEdu yeterlikleri (Redecker, 2017)

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek için bazı çalışmalara imza atmıştır. Öğrenciler için 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında 8 anahtar yeterlik belirlemiştir. Bu yeterliklerden biride dijital yeterliktir. Öğretmenler için ise dijital yeterliklerini geliştirmek amacıyla 2019 yılında Google ile birlikte dijital dönüşüm programını gerçekleştirmiştir.

Dijital yeterlikleri yüksek olan öğretmenler, dijital cihazları daha bilinçli kullanarak bilgiye ulaşma, kullanma ve güvenilir kaynakları ayırt edebileceklerdir (Mert vd., 2013). Dijital platformları pedagojik amaçlarla kullanarak öğrenme süreçlerine kolaylıkla entegre edebileceklerdir (Smestad vd., 2023). Yine öğrenci değerlendirmesi için dijital sınav, otomatik geribildirim ve öğrenme analitiğini kullanabileceklerdir (Basilotta-Gómez-Pablos vd., 2022). Bunlara ilaveten dijital yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin teknoloji ile ilgili kaygıları düşük olduğu için teknolojiyi kullanmaya istekli olup onu olumlu değerlendirebileceklerdir (Masoumi vd., 2025).

Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri, meslek yaşamlarında öğretim teknolojilerini kullanarak öğrenenlerin öğrenme süreçlerini zenginleştirme ve öğrenmeyi öğretme adına büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca bu yeterlikler öğrenenlerin günümüz dijital çağının gerektirdiği dijital becerileri kazanması açısından da önemlidir. Bu nedenlerle dijital yeterlikler öğretmen adayları için temel gereksinimlerden biridir. Bu bağlamda çalışmada öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri incelemek

amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin düzeyi nedir ve bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler:

- 1- Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri ne düzeydedir?
- 2- Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?
- 3- Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterir mi?
- 4- Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri akademik ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterir mi?
- 5- Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri teknolojiyi kullanmaya yönelik kaygı durumlarına göre anlamlı farklılık gösterir mi?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin düzeyini belirlemek ve bazı demografik değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri ölçek yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, katılımcıların görüşlerinin var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karasar, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, uygun örnekleme tekniğine göre belirlenen 173 öğretmen adayından oluşmaktadır. Uygun örnekleme tekniği, araştırmacıların evren içerisinden kolaylıkla ulaşabildiği ve çalışmaya katılmaya gönüllü bireylerden örneklem oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Katılımcılara ait yüzde ve frekans değerlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara ait demografik özellikler

Değişken	Alt grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	133	76.9
	Erkek	40	23.1
Sınıf	1	37	21.3
	2	61	35.2
	3	41	23.7
	4	34	19.8
	0.00-2.49	36	20.9
Akademik ortalama	2.50-2.99	50	28.9
	3.00-4.00	87	50.2
	Düşük	44	25.4
	Orta	96	55.4
Teknoloji kullanmaya yönelik kaygı	Yüksek	33	19.2

2.3. Verilerin Toplama Aracı

Çalışmada veriler, Karakuş, Sünbül ve Kılıç (2022) tarafından geliştirilen öğretmen adayı dijital yeterlik algısı ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek 26 madde ve üç boyuttan oluşan 5’li likert türünde bir ölçektir. Geliştirme aşamasında ölçeğe hem açıcı hem de doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçek varyansın toplam %56,7’si ni açıklamaktadır. Ölçeğin bu örneklemdeki cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.918 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada parametrik veya non parametrik analizlerin kullanılacağını tespit etmek için verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. Ölçeğin, Skewness değeri (0.003) ve Kurtosis değeri (-0.739) olarak hesaplanmıştır. Her iki değerde -1.5 ile 1.5 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile 1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin düzeyini belirlemek için ortalama, cinsiyet değişkeni için bağımsız t testi ve sınıf, ortalama ve teknoloji kullanımına yönelik kaygı düzeyleri değişkeni için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmen adaylarının dijital yeterliklerini belirlemek için katılımcıların ölçekten aldıkları puanların minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış ve bulgulara Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2.

Ölçeğe ait betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	X	ss.	Düzy
Dijital Yeterlik Algısı	173	57	125	92.00	15.71	Orta

Ölçek 26 maddeden oluştuğu için ölçekten alınabilecek puanlar 26-130 aralığındadır. Öğretmen adaylarının dijital yeterlik düzeyini üç düzeye ayırdığımızda 26-60.66 arası düşük düzey, 60.67-95.33 orta ve 95.34-130 aralığı yüksek düzeydir. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması 92.00 standart sapması ise 15.71 dir. Bu ortalamaya göre öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri orta düzeydedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyet değişkenine göre sonuçlar

Cinsiyet	N	X	ss	t	df	p
Erkek	40	93.10	15.69	-0.504	171	0.615
Kadın	133	91.66	15.91			

Tablo 3’te ki verilere göre katılımcıların cinsiyetleri ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı bir fark yoktur. (t(171): 0.615, p>0.05).

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf değişkenine göre sonuçlar

	df	Ortalamalar karesi	F	p
Gruplar arası	3	1643.780	7.399	0.00**
Grup içi	169	222.158		

**p<0.001

Tablo 4’te ki verilere göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı bir fark vardır. (F(3-169): 7.399, p<0.01). Bu farklılığın hangi sınıf lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc. analizine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf değişkeni post-hoc. sonuçları

I	-	J	Mean Difference	Std.hata	p
1.sınıf		2.sınıf	11.22	4.74	0.114
		3.sınıf	6.58	5.06	1.000
		4.sınıf	-3.55	5.42	1.000
2.sınıf		3.sınıf	-4.64	2.77	0.096
		4.sınıf	-14.78	3.39	0.000**
3.sınıf		4.sınıf	-10.13	3.83	0.009*

**p<0.001; *p<0.05

Tablo 5’te ki verilere göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital yeterlikleri hem 2.sınıflarla hem de 3.sınıflarla karşılaştırıldığında 4.sınıflar lehinedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Akademik ortalama değişkeni sonuçları

	df	Ortalamalar karesi	F	p
Gruplar arası	2	10.874	0.044	0.957
Grup içi	170	249.731		

Tablo 6’da ki verilere göre katılımcıların ortalamaları ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı bir fark yoktur. (F(2-170): 0.044, p>0.05).

Araştırmanın beşinci alt problemi öğretmen adaylarının teknoloji kullanmaya yönelik kaygıları ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Teknoloji kullanmaya yönelik kaygı değişkeni sonuçları

	df	Ortalamalar karesi	F	p
Gruplar arası	2	1307.169	5.575	0.005*
Grup içi	170	234.480		

*p<0.05

Tablo 7’de ki verilere göre katılımcıların teknoloji kullanmaya yönelik kaygıları ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı bir fark vardır (F(2-170): 5.575, p<0.05). Bu farklılığın hangi kaygı düzeyi lehine olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc. analizine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Teknoloji kullanmaya yönelik kaygı değişkeni post-hoc. sonuçları

I	-	J	Mean Difference	Std.hata	p
Düşük		Orta	8.36	2.71	0.002*
		Yüksek	0.40	4.83	0.933
Orta		Yüksek	-7.95	4.47	0.077

*p<0.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının teknoloji kullanmaya yönelik kaygı düzeyi düşük olanların lehine anlamlı fark vardır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin düzeyini belirlemek ve bazı demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu kapsamda çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu uygun örnekleme tekniğine göre belirlenen 173 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler dijital yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için analizinde ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi ve post-hoc. analizleri kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri orta düzeydir. Günümüz dijital çağında, çağın gereksinimlerine uygun dijital becerilere sahip öğrenciler yetiştirebilmek için mesleki yaşamlarında öğretmen adaylarında olması beklenen yeterliklerden biriside dijital yeterliklerdir. Bu açıdan öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesi gereklidir. Toker vd. (2021) öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde hangi teknolojileri hangi durumlarda ve etkili kullanma konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Yine alan yazında bu bulguyla aynı yönlü çalışmalara ulaşmak mümkündür (Benali vd., 2018; Hinojo Lucena vd., 2019; Kıymet ve Çakır, 2023; Köksal ve Canlı, 2024).

Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Bir başka ifadeyle cinsiyet demografik değişken olarak dijital yeterliğin anlamlı farklılaşmasında etkili bir değişken değildir. Ayrıca bu durum teknoloji ve dijital cihazlara erişim konusunda fırsat eşitliğinin olmasından kaynaklı olabilir. Alan yazında dijital yeterlik ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olmadığı bazı çalışmalar mevcuttur (Arslan, 2021; Gökbulut, 2021; Köksal ve Canlı, 2024; Özbay, 2022).

Sınıf değişkeni ile katılımcıların dijital yeterlikleri arasındaki anlamlı farklılık incelendiğinde 4.sınıflar lehine anlamlı fark vardır. Bu durum öğretmen adaylarının son senesinde staj uygulamalarında ve fakülte'deki almış oldukları dijital ve öğretim teknolojileri derslerinden edindikleri deneyim ve bilgiden kaynaklı olabilir. Mishra ve Koehler (2009) eğitim süresi boyunca artan deneyim ile birlikte dijital araçları öğrenme sürecine entegre etmenin öğrenildiğini, Tondeur vd.(2017) üst sınıflarda staj ve okul uygulaması olanaklarının artması nedeniyle dijital teknolojilerin gerçek ortamlarda kullanımının gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda dijital ve öğrenme teknolojilerine yönelik alt sınıflarda ders sayılarının artırılması önerilebilir.

Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları ile dijital yeterlikleri arasında anlamlı fark yoktur. Dijital yeterlikler akademik başarıdan ziyade daha çok bireyin ilgisi, teknolojiyi takip etmesi ve teknolojiyle içli dışlı olmasıyla gelişmektedir (Van Deursen & Van Dijk, 2014). Ayrıca akademik başarılar, kuramsal bilgi, sınavın kolaylığı ve sınav performansı vb. faktörlere bağlıdır. Dijital yeterlikler ise uygulamalı beceriler ve teknoloji entegrasyonu gibi farklı boyutları içerir (Ilomäki, Paavola, Lakkala & Kantosalo, 2016).

Teknolojiyi kullanmaya yönelik kaygı düzeyi ile dijital yeterlik arasında kaygı düzeyi düşük öğrenciler lehine anlamlı fark vardır. Teknolojiyi kaygı duymadan, bağımlı olmadan ve bilinçli bir şekilde kullanan öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri yüksektir. Dijital yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin teknoloji ile ilgili kaygıları düşük olduğu için teknolojiyi uygun bir biçimde kullanarak değerlendirebileceklerdir (Masoumi vd., 2025). Dijital kaygının azaltılması için öğretmen adaylarına dijital ortamlarda güvenliği sağlamaya yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla dijital güvenlik eğitimi verilmesi önerilebilir.

Sonuçta, öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri biyolojik özellikler ve bireysel başarı ile ilgili olan cinsiyet ve akademik ortalama gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek dijital yeterlik sergilemesi, öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinde edindikleri deneyimlerin dijital yeterliklerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca teknoloji kullanmaya yönelik kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin daha yüksek dijital yeterlik göstermeleri, dijital yeterliklerin sadece teknik donanım ve bilgi ile değil, aynı zamanda duyuşsal boyutlarla da ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin orta düzeyde olması nedeniyle eğitim fakültelerinde dijital yeterlik hakkında bilgilendirici ve farkındalık oluşturmaya yönelik eğitimler verilmesi ve bu eğitimlerin teknoloji destekli ve uygulama ağırlıklı olmasını gerektirir.

5. KAYNAKLAR

Arslan, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinde hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1601-1619.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi.

Basantes-Andrade, A. V., Cabezas González, M. & Casillas Martín, S. (2020). Digital competences relationship between gender and generation of university professors. *International Journal on Advanced Science Engineering and Information Technology*, 10(1), 205-211.

Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, LA. et al.(2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *Int J Educ Technol High Educ* 19,8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>

Benali, M., Kaddouri, M., & Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 14(2), 99-120.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: an analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.896998>

Hinojo Lucena, F. J., Aznar Diaz, I., Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres, J. M., & Romero Rodriguez, J. M. (2019). Factors influencing the development of digital competence in teachers: Analysis of the teaching staff of permanent education centres. *IEEE Access*, 7, 178744-178752. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2957438>

Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45.

Karakuş, İ., Sünbül, Ö., & Kılıç, F. (2022). Öğretmen adayı dijital yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 935-956. <https://doi.org/10.35675/befdergi.883974>

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Köksal, D. & Canlı, S. (2024). Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 8(1), 1-21.

Kıymet, Ç., & Çakır, R. (2023). Ortaöğretim öğretmenlerinin acil durum uzaktan öğretime yönelik tutumları, dijital yeterlilikleri ve deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 101-133. <https://doi.org/10.17943/etku.1103720>

Masoumi, D., & Noroozi, O. (2023). Developing early career teachers' professional digital competence: a systematic literature review. *European Journal of Teacher Education*, 48(3), 644–666. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2229006>

Mert İ.A., Kovan, O., Kılıç, M.H., Şenkibar, B.İ., Öz, D. & Sulayıcı, A. (2023). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığa ilişkin tutumları. *Premium E-Journal of Social Sciences*, 7(31), 542-554. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8116527>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. In Y. Punie (Ed.), EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Smestad, B., Hatlevik, O.E., Johannesen, M. & Øgrim, L. (2023). Examining dimensions of teachers' digital competence: A systematic review pre- and during COVID-19, *Heliyon*, 9(6), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16677>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.

Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F. & Baran, E. (2017). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap! *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 46–60. <https://doi.org/10.14742/ajet.3504>

Toker, T., Akgün, E. Cömert, Z., & Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>

Özbay, D. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (No. 773011) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

van Dijk, J. A. G. M., & van Deursen, A. J. A. M. (2014). *Digital skills: Unlocking the information society*. New York: Palgrave Macmillan.

A CRITICAL PERSPECTIVE ON GROUP PIANO EDUCATION

GRUP PİYANO EĞİTİMİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Feride Deniz ÖZDAMARI,

Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Müzik Eğitimi, Müzikoloji,
0000-0001-9931-3135

Özet

Piyano eğitimi, bireyin müzikal, bilişsel ve psikomotor gelişimini destekleyen önemli boyutlardan biri olarak müzik eğitiminin merkezinde yer almaktadır. Bu çalışma, grup piyano eğitimi ile ilgili literatürde mevcut yapılmış araştırmaları inceleyerek, bu yöntemin pedagojik boyutlarını incelemek, farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Grup piyano eğitimi, birden fazla öğrencinin aynı anda ders aldığı ve genellikle elektronik ya da akustik piyanolarla donatılmış sınıf ortamlarında yürütülen bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, zaman ve kaynak kullanımı açısından avantajlar sunmakla birlikte özellikle genel ve özengen müzik eğitimi veren kurumlarda karşımıza çıkmaktadır. Grup ortamında öğrenciler, birbirlerinden öğrenme, performanslarını paylaşma ve ortaklaşa gerçekleştirilen çalışmalara katılma fırsatı bulmaktadırlar. Ancak her öğrencinin öğrenme hızı ve bireysel ihtiyaçları farklı olduğundan, ileri seviyelerde kişiselleştirilmiş eğitimin eksikliği ve bireysel ihtiyaçlara yanıt verme konusundaki sınırlamalar ön plana çıkmaktadır. Bu durum grup piyano derslerinde pedagojik açıdan bazı zorluklar doğurabilmektedir. Literatürde, grup piyano eğitiminin özellikle başlangıç seviyesinde motivasyonu artırdığı, iş birliği ve sosyal etkileşimi desteklediği yönünde bulgulara rastlanmaktadır. Ancak orta ve ileri düzeylerde, bireysel farklılıklara yeterince yanıt verememesi ve kişiselleştirilmiş geri bildirimlerin sınırlı kalması gibi bazı sınırlılıklar da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, grup piyano eğitiminin öğretim programlarında nasıl ve hangi düzeyde yer alması gerektiği, piyano eğitiminin geleceği açısından önem teşkil etmektedir. Bu çalışma, ilgili literatür ışığında grup piyano yönteminin avantaj ve sınırlılıklarını bütüncül biçimde ele alarak, öğretim verimliliği, öğrenci gelişimi ve müfredatla uyumu açısından taşıdığı potansiyel ve sınırlılıkları çok yönlü olarak müzik eğitimi bağlamında inceleyerek öneriler sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış olup, içerik analizi ile verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; grup piyano eğitimi, çoğu araştırmada yalnızca başlangıç düzeyindeki öğrenciler için etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir. Literatürde, bu yöntemin ileri teknik beceriler kazandırma konusunda yetersiz kalabileceği ve bireysel eğitimin yerini tam olarak alamayacağı vurgulanmaktadır. Grup piyano eğitimi, temel piyano becerilerinin kazandırılmasında işlevsel olmakla birlikte, bireysel farklılıkların derinleştiği ileri düzeylerde yetersiz kalmaktadır. Ortaya konulan bulgular doğrultusunda; bu yöntemin ilerleyen aşamalarda bireysel eğitimin yerini alamayacağını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bireysel teknik ihtiyaçlarının, repertuar seçimlerinin ve gelişim hızlarının farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, grup piyano eğitimi ilerleyen düzeylerde yetersiz kalmakta; bireysel derslerle desteklenmediği durumlarda öğrenme süreci sekteye uğrayabilmektedir. Bu nedenle grup piyano eğitiminin, yalnızca başlangıç aşamasıyla sınırlandırılması ve sonrasında bireysel eğitime geçişin planlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, piyano eğitimi, grup piyano

Abstract

Piano instruction is central to music education, supporting an individual's musical, cognitive, and psychomotor development. This study examines existing research in the literature on group piano instruction, examining its pedagogical dimensions, and assessing its effects on students' learning at different levels. Group piano instruction is a teaching method in which multiple students take lessons

simultaneously, typically conducted in classrooms equipped with electronic or acoustic pianos. This method offers advantages in terms of time and resource management, and is particularly prevalent in institutions offering general and specialized music education. In a group setting, students have the opportunity to learn from each other, share their performances, and participate in collaborative work. However, because each student's learning pace and individual needs differ, the lack of personalized instruction and limitations in addressing individual needs become prominent at advanced levels. This can create some pedagogical challenges in group piano lessons. The literature suggests that group piano instruction, especially at the beginner level, increases motivation and fosters collaboration and social interaction. However, some limitations, such as the inadequate response to individual differences and limited personalized feedback at intermediate and advanced levels, are also noteworthy. In this context, determining how and at what level group piano instruction should be incorporated into curriculum programs is crucial for the future of piano education. This study aims to holistically address the advantages and limitations of the group piano method in light of relevant literature, and to examine its potential and limitations in terms of teaching effectiveness, student development, and curriculum compatibility from a multifaceted perspective within the context of music education, thereby offering recommendations. The research employed a qualitative method, and data were obtained through content analysis. The research concluded that group piano instruction was considered an effective method only for beginner students in most studies. The literature emphasizes that this method may be insufficient for acquiring advanced technical skills and cannot fully replace individual instruction. While group piano instruction is effective in acquiring basic piano skills, it falls short at advanced levels, where individual differences become more pronounced. The findings suggest that this method cannot replace individual instruction at later stages. Considering that students' individual technical needs, repertoire choices, and developmental rates vary, group piano instruction becomes inadequate at later levels; without support from individual lessons, the learning process can be hindered. Therefore, it is recommended that group piano instruction be limited to the beginning stage only, with a transition to individual instruction planned thereafter.

Keywords: Music education, piano education, group piano

1. GİRİŞ

Piyano eğitimi, müzik eğitiminin temel taşlarından biri olarak, bireyin müziği okuma, dinleme ve çalma becerilerini uygulayabildiği bir süreçtir. Çoksesliliğin temel taşı olan piyano, bireylerin müzikal, bilişsel ve psikomotor gelişimini destekleyen temel bir araçtır.

Piyano eğitimi sürecinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceri ve davranışlar, hem genel müzik eğitimi amaçlarına hem de çalgıya özgü kazanımlara dayanmaktadır. Genel olarak çalgı (piyano) eğitiminde öğrenci, öğretilen çalgının teknik çalışmaları, dağarı (öğrencinin düzeyine göre verilmesi gereken), seslendirme becerisi, disiplinli çalışma alışkanlığı edinebilme gibi belirli hedeflerle geliştirilir.

Piyano dersinin genel hedefleri ise;

1. Doğru nota çözme ve ritmik doğrulukla çalma becerisi kazanabilme,
2. On parmağı etkin ve koordineli biçimde kullanabilme,
3. Beyin-el koordinasyonunu geliştirerek teknik hakimiyet sağlayabilme,
4. Çok sesli duyma ve çalma yeteneğini geliştirebilme,
5. Herhangi bir melodinin eşliğini doğru akorlarla fonksiyonel biçimde yapabilme,
6. Öğrenilen bilgileri ve teknikleri kendi başına denetleyebilme,
7. Müzikal zevk ve estetik görüş geliştirebilme,
8. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişim gösterebilme,
9. Bir başkasının müziksel performansını gözlemleyip, yapılandırıcı şekilde değerlendirebilmedir.

Bu hedefler doğrultusunda, öğretim sürecinde öğrenciye özgü gelişim alanları belirlenerek bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulmaktadır. Ders içeriği, düzeye uygun repertuvar ve teknik çalışmalarla desteklenerek, öğrencinin sanatsal ve akademik yeterlilik kazanması amaçlanmaktadır (Gün & Yıldız, 2013).

Piyano eğitimi, bireyin müzikal ve teknik gelişimini hedefleyen bire bir öğretim modeliyle yıllardır başarıyla sürdürülmektedir. Ancak farklı öğretim yaklaşımlarının gündeme gelmesiyle birlikte, geleneksel bireysel eğitim modelinin yanı sıra grup piyano eğitimi gibi alternatif yöntemler de eğitim ortamlarında yer bulmaya başlamıştır. Özellikle öğretim sürecini çeşitlendirme, iş birliği temelli öğrenmeyi destekleme gibi pedagojik amaçlarla grup piyano eğitimi, başlangıç düzeyinde uygulanmakta ve çeşitli yönleriyle değerlendirilmektedir.

Grup piyano eğitimi, birden fazla öğrencinin aynı anda ders aldığı ve genellikle elektronik ya da akustik piyanolarla donatılmış sınıf ortamlarında yürütülen bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, zaman ve kaynak kullanımı açısından avantajlar sunmakla birlikte özellikle genel ve özengen müzik eğitimi veren kurumlarda karşımıza çıkmaktadır. Grup ortamında öğrenciler, birbirlerinden öğrenme, performanslarını paylaşma ve ortaklaşa gerçekleştirilen çalışmalara katılma fırsatı bulmaktadırlar. Ancak her öğrencinin öğrenme hızı ve bireysel ihtiyaçları farklı olduğundan, ileri seviyelerde kişiselleştirilmiş eğitimin eksikliği ve bireysel ihtiyaçlara yanıt verme konusundaki sınırlamalar ön plana çıkmaktadır.

1.2. Müzik Eğitimi ve Çalgı Eğitimi

Müzik eğitimi, temelde, bir müzikal davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, buradan hareketle; belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere ulaşılır. (Uçan, A. 1997). Sak'a göre de (1997) müzik eğitimi, öğrencinin müziksel algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli, öğrenciyi belli koşulların ürünü olan tek yanlı müzik yapma ve dinleme alışkanlıklarından kurtarılması gerektiği ifade edilmektedir (Çuhadar, 2016).

Müzik eğitimi, bireyin dinleme, söyleme, çalma becerilerini ve yaratıcı ifadesini geliştiren çok boyutlu bir süreçtir. Bu sürecin en önemli boyutlarından çalgı eğitimi, öğrencinin hem teknik ve müzikal becerilerini geliştirmekte hem de müziği yorumlama, ifade etme ve anlamlandırma becerilerini de desteklemektedir.

“Müzik eğitiminin alt boyutlarından birini oluşturan çalgı eğitimi, mesleki müzik eğitiminin gerçekleştirildiği kurumlarda, bu eğitimin en temel boyutlarından birini oluşturmaktadır.” Çalgı öğretimi ise davranış haline getirilecek bilgi ve becerilerin çalgı aracılığıyla bir öğretmenden bir başka kişiye aktarılması, bu bilgi ve becerilerin sonraki evrelerde yeni kazandırılacak olanlarla bağlantı kurulmasıdır.” şeklinde tamamlanabilir” (Işıldar, 2004).

Bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine de olumlu katkı sağlayan çalgı eğitimi içerisinde önemli bir yer tutan piyano enstrümanı ise, çok sesli yapısı ve müzik eğitimine uygun teknik özellikleriyle öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, piyano eğitimi çalgı eğitiminin temel boyutlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

1.3. Piyano Eğitimi

“Piyanoya etkili bir eğitim aracı olarak bakıldığında, müzik eğitimi sürecinin hemen her aşamasında bu çalgıdan olabildiğince yararlanmak ve etkili bir şekilde kullanabilmek müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda esas alınmıştır. Bu anlamda piyano; temel müzik bilgi ve becerilerini kazandırma, öğrencilerin seslerini eğitime, öğrencileri müzik tür/çeşit ve biçimleri hakkında bilgilendirme, besteleme, eşikleme ve eser analizi yapabilme gibi pek çok amaca yönelik olarak etkili bir şekilde kullanılmaktadır” (Bağçeci, 2003).

Piyano eğitimi, bireyin müzikal gelişiminde kritik bir noktada yer almaktadır. Piyanonun çok sesli yapısı, çalma, söyleme, işitme, ritim duygusu, teknik ve müzikal becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle müzik eğitimi programlarında zorunlu veya yardımcı çalgı olarak yer alması, öğrencinin genel müzikal formasyonuna olumlu katkı sağlamaktadır.

“Piyano eğitimi, çalgı eğitimleri arasında önemli bir yere sahiptir. Diğer enstrümanlara göre daha erken yaşta çalmaya başlanabilen bir çalgıdır. Piyano çalmak, beynin sağ ve sol lobunu aynı anda çalıştırır. Hafıza, problem çözme, konsantrasyon ve yaratıcılığı teşvik eder. Aynı zamanda beyin ve beden arasındaki koordinasyonu geliştirir. Düzenli çalışma disiplini kazandırır. Öğrenme sürecinde duygusal ifade yeteneğini artırır. Bu eğitim, problem çözme ve yaratıcılığı artırmanın yanı sıra yaşam becerilerini de geliştirir. Bu nedenle, piyano eğitimi müzikal yetenekleri geliştirirken aynı zamanda yaşam becerilerini de geliştirmektedir. Piyano eğitimi, öğrencinin istekleri, talepleri ve hedefleri doğrultusunda profesyonel veya hobi olarak alınabilir” (Yılmaz & Cerit 2025).

1.4. Grup Piyano Eğitimi

Piyano eğitimi, geleneksel olarak bireysel öğretim modeliyle yürütülen, öğrenciye özel hedeflerin belirlenmesini ve kişiselleştirilmiş öğretim süreçlerinden oluşan bir alan olmuştur. Grup piyano eğitimi ise birden fazla öğrencinin aynı anda ders aldığı, iş birliği temelli bir yöntem olarak dikkat çekmektedir.

“Grup piyano sınıfları 19.yy’ın başlarında Avrupa da ortaya çıkmıştır (Richards, 1962, akt. Young, 2010). Johann Bernard Logier öğrencilerin teknik yeteneklerine bakmaksızın piyano sınıfını öneren ilk piyano eğitimcidir. Logier’in grup piyano sınıflarını 10 ile 30 öğrenci oluşturmaktadır. Fakat oluşturulan piyano sınıflarının koşullarından dolayı 8 ile 12 arasında akustik piyano yerleştirilebiliyordu. Bu sebeple Logier öğrencilerini seviyelerine göre gruplandırarak her gruba bir piyano vermişti” (Lehimler & Batıbay, 2018).

Grup ortamında, öğrenciler birbirlerinin süreçlerinden öğrenme, toplu olarak performans sergileme, gözlem yapma ve birbirleriyle etkileşim kurma imkânı bulmaktadır. Geleneksel modelin sunduğu bireyselleştirilmiş yaklaşımın yanında, grup piyano eğitimi pedagojik açıdan farklı bir öğrenme etkisi yatarak piyano öğretiminde çeşitliliğe katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, özellikle başlangıç düzeyinde, grup piyano eğitimi süreç içerisinde olumlu karşılanabilmektedir.

“Grup piyano eğitimi, birden fazla piyano öğrencisinin aynı sınıf ortamında öğretmen tarafından belirlenen metot, ders programı ve strateji doğrultusunda aynı anda piyano çalma yetisini öğrenmek için bir araya gelerek uygulanan bir eğitim biçimidir. Piyano, bireysel bir çalgı olduğu için piyano başında tek bir öğrenci ile ders işlenebilir. Diğer öğrenciler, kendi sıraları gelene kadar sınıf içinde sırasını bekler. Öğretmen, piyano başında öğrencisi ile ilgilenirken diğer öğrencilerin boş kalmaması için çeşitli egzersizler verebilir. Bu egzersizler yaş gruplarına göre değişiklik gösterir. Çocuk gruplarında, öğrendikleri bilgileri pekiştirmek amacıyla piyanoda bulunan terimlerin boyamasını yapabilirler. Özellikle piyanonun temeli olan notalar ile ilgili çizimler ve etiket yapıştırılmaları gibi etkinlikler ile odaklanma sağlanabilir. Yetişkin gruplarında, derse ön hazırlık olarak hayali bir piyano varmış gibi ellerini masanın üstüne koyarak ders öncesi egzersizler yapılabilir. Bir sonraki konuyu incelemeleri için öğrenci teşvik edilebilir. Daha önce öğrendikleri bilgileri hem hatırlatmak hem de analiz etmek amacıyla testler uygulanabilir” (Yılmaz & Cerit 2025).

1.5. Araştırmanın Önemi

Grup piyano eğitimi, zaman ve kaynak kullanımı açısından avantajlar sunmakla birlikte özellikle genel ve özgen müzik eğitimi veren kurumlarda karşımıza çıkmaktadır. Grup ortamında öğrenciler, birbirlerinden öğrenme, performanslarını paylaşma ve ortaklaşa gerçekleştirilen çalışmalara katılma fırsatı bulmaktadırlar. Ancak her öğrencinin öğrenme hızı ve bireysel ihtiyaçları farklı olduğundan, ileri seviyelerde kişiselleştirilmiş eğitimin eksikliği ve bireysel ihtiyaçlara yanıt verme konusundaki sınırlamalar ön plana çıkmaktadır. Bu durum grup piyano derslerinde pedagojik açıdan bazı zorluklar doğurabilmektedir. Literatürde, grup piyano eğitiminin özellikle başlangıç seviyesinde motivasyonu artırdığı, iş birliği ve sosyal etkileşimi desteklediği yönünde bulgulara rastlanmaktadır. Ancak orta ve ileri düzeylerde, bireysel farklılıklara yeterince yanıt verememesi ve kişiselleştirilmiş geri bildirimlerin sınırlı kalması gibi bazı sınırlılıklar da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, grup piyano eğitiminin öğretim programlarında nasıl ve hangi düzeyde yer alması gerektiği, piyano eğitiminin geleceği açısından önem teşkil etmektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Bu çalışma, grup piyano eğitimi ile ilgili literatürde mevcut yapılmış araştırmaları inceleyerek, bu yöntemin pedagojik boyutlarını incelemek, farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki

etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi “Başlangıç piyano eğitimi sürecinde, grup piyano eğitimi, bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir mi?» şeklinde oluşturulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, grup piyano eğitimine ilişkin mevcut literatürü kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Veri toplama yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk, 2014:246).

2.2.Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada, grup piyano eğitimi ile ilgili akademik makaleler, tezler ve kitap bölümleri gibi bilimsel kaynaklar taranarak, eğitim yöntemlerinin pedagojik boyutları, öğrenci öğrenme süreçlerine etkileri ve uygulamadaki avantaj ile sınırlılıkları analiz edilmiştir. Toplanan veriler, belirlenen temalar çerçevesinde kodlanmış ve yorumlanmıştır. Bu yaklaşım, grup piyano eğitiminin farklı seviyelerdeki etkilerini ortaya koyarak müzik eğitimi programlarına yönelik önerilerin geliştirilmesine olanak sağlayabilmektedir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulgular kısmında, analiz edilen çalışmalardan elde edilen ortak eğilimler, farklılıklar, avantaj ve dezavantajlar sistematik olarak analiz edilerek ortaya koyulmuştur. Tablo 1’de Grup piyano eğitimine yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Tablo 1 Grup Piyano Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmalar

Makale No	Yazar (Yıl)	Yöntem	Katılımcı Grubu	Grup Eğitimi Avantajları	Dezavantajlar	Sonuç / Öneri
1	Özalp & Özdemir (2018)	Nicel	71 öğrenci	Sosyal/Kültürel Kişisel Piyano Becerileri	Bireysel piyano seviye farkı göz ardı edilmesi	Başlangıç seviyesinde grup piyano öneriliyor
2	Acar (2019)	Nicel	10 öğrenci	Piyano Becerileri	Donanımlı piyano laboratuvarlarının olmaması	Başlangıç seviyesi için etkili, tam donanımlı midi piyano laboratuvarlarında eğitim verilmesi, öğreticinin ve öğretim uygulama alanının donanımlı olması öneriliyor
3	Aydınlı& Tecimer (2013)	Nicel	40 öğrenci	Piyanoda Eşlikleme ve Transpoze Becerileri	Herhangi bir dezavantaj belirtilmemiştir	Öğretim yönteminin hangi seviyede kullanımına ilişkin bir sınırlama belirtilmeden müfredatta kullanılması öneriliyor
4	Lehimler& Batıbay (2018)	Nicel	12 öğrenci	Artistik Piyano Becerileri	Uygun ortam, kaynak, müfredat ve konu uzmanı eksikliği.	Başlangıç seviyesinde, uygun ortam, kaynak ve eğitimler öneriliyor

Makale No	Yazar (Yıl)	Yöntem	Katılımcı Grubu	Grup Eğitimi Avantajları	Dezavantajlar	Sonuç / Öneri
5	Yılmaz& Cerit (2025)	Nitel		Sosyal iletişim, Pozitif rekabet ortamı ve ekonomiklik	Bireysel öğrenme hedeflerini karşılayamaması, grup dersi olmasından dolayı sürenin yetersizliği, dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorununun ortaya çıkabileceği ifade edilmiştir.	Bireysel derslerin daha hızlı ve öğrenme sürecinin daha verimli olmasından dolayı önerildiği, grup piyano yönteminin ise; sosyalleşme ve iş birliği açısından önerilmiştir.
6	Kasap (2005)	Nitel		Grup ortamında müzisyenlik becerilerinin kazandırılması, işlevsel piyano becerilerinin kazandırılması, zamanda ekonomiklik	Her öğretmen için uygun değildir, iyi bir planlama için öğretmenin iyi bir hazırlık süreci bağlamında iş yoğunluğu oluşturabilir, aynı anda birden fazla problem ile uğraşılabilir, farklı seviyelerde öğrencilerin öğretim sürecine (teknik, müzikalite, seviye) katkı sağlamayabilir	Dezavantajlar bağlamında iyi bir planlama yapılması önerilmiştir.
7	Aydınlı (2018)	Nitel		İşlevsel piyano becerilerine olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir.	Herhangi bir dezavantaj belirtilmemiştir	Grup piyano eğitiminin müfredatlarda yer alması, seminerler vb. etkinlikler yapılması, konu ile ilgili eğitimciler yetiştirilmesi, müzik laboratuvarlarının kurulması ve metotlar yazılması önerilmiştir.

Tablo 1’de incelenen grup piyano eğitimine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda; grup piyano eğitiminin özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerde kişisel kazanım, temel piyano becerileri, motivasyon ve sosyal öğrenme alanlarını desteklediği sıklıkla vurgulanmaktadır. Özalp ve Özdemir (2018) çalışmalarında, başlangıç piyano seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin kişisel kazanımların, temel piyano becerilerinin, sosyal / kültürel kazanımlara olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Acar (2019), Aydınli ve Tecimer (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, grup ortamında yapılan derslerin öğrencilerin temel piyano becerilerini olumlu fayda sağladığını ortaya koymuşlardır. Ancak bireysel teknik gelişimin ve ileri seviye piyano becerilerinin göz ardı edilmesi, çoğu çalışmada ortak bir eleştiri konusu olmuştur (Örneğin: Özalp & Özdemir, 2018; Acar, 2019; Aydınli & Tecimer, 2013; Lehimler & Batıbay, 2018; Yılmaz & Cerit, 2025). Kasap (2005) çalışmasında; her öğretmen için uygun olmadığını, iyi bir planlama için öğretmene iş yoğunluğu oluşturabileceğini, aynı anda birden fazla problem ile uğraşması gerektiğini ve farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğretim sürecine (teknik, müzikalite, seviye) katkısının tartışılabilir olduğunu ifade ederek, bu öğretim modelinin iyi bir planlama gerektirdiğini ortaya koymuştur. İşlevsel piyano becerilerinin incelendiği Aydınli (2018)’nın çalışmasında; grup piyano eğitiminin müfredatlarda yer alması, seminerler vb. etkinlikler yapılması, konu ile ilgili eğitimciler yetiştirilmesi, müzik laboratuvarlarının kurulması ve metotlar yazılması gerektiği bulgularına ulaşmıştır.

Tablo 2. Grup piyano eğitiminin çalışmalar kapsamında avantajları

Avantaj Belirten Çalışmalar

Sosyal etkileşim ve iş birliği Özalp & Özdemir (2018), Yılmaz & Cerit (2025), Kasap (2005)

Piyano becerilerinin gelişimi Özalp & Özdemir (2018), Acar (2019), Lehimler & Batıbay (2018)

Eşlik ve transpoze becerileri Aydınli & Tecimer (2013)

Ekonomiklik (zaman, maliyet vb.) Yılmaz & Cerit (2025), Kasap (2005)

İşlevsel piyano becerileri Kasap (2005), Aydın (2018)

Pozitif rekabet ortamı Yılmaz & Cerit (2025)

Tablo 2’de Grup piyano eğitimini avantajları çalışma kapsamında incelenen makale ve tezler bağlamında tablolandırılmıştır. Sosyal etkileşim ve iş birliği, piyano becerilerinin gelişimi, eşlik ve transpoze becerileri, ekonomiklik (zaman, maliyet vb.), işlevsel piyano becerileri ve pozitif rekabet ortamı bağlamında avantajları olabileceği söylenebilir.

Tablo 3. Grup piyano eğitiminin çalışmalar kapsamında dezavantajları

Dezavantaj Belirten Çalışmalar

Bireysel seviye farklarının göz ardı edilmesi Özalp & Özdemir (2018)

Donanım eksikliği (piyano laboratuvarı vb.) Acar (2019), Lehimler & Batıbay (2018)

Bireysel öğrenme hedeflerine ulaşamaması Yılmaz & Cerit (2025)

Dikkat dağınıklığı ve zaman yetersizliği Yılmaz & Cerit (2025)

Öğretmen için iş yükü ve çoklu problem yönetimi Kasap (2005)

Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı anda eğitilememesi Kasap (2005)

Tablo 3’te Grup piyano eğitimini dezavantajları çalışma kapsamında incelenen makale ve tezler bağlamında tablolandırılmıştır. Bireysel seviye farklarının göz ardı edilmesi, donanım eksikliği (piyano laboratuvarı vb.), bireysel öğrenme hedeflerine ulaşamaması, dikkat dağınıklığı ve zaman yetersizliği, öğretmen için iş yükü ve çoklu problem yönetimi ve farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı anda eğitilememesi gibi dezavantajları olabileceği ifade edilebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Grup piyano eğitimi üzerine yapılan analizlerde, özellikle başlangıç seviyesinde uygulandığında çeşitli avantajlar sunduğu görülmektedir. Bulgulara göre, “sosyal/kültürel ve kişisel gelişim” bağlamında öğrenciler arasında pozitif etkileşim, iş birliği ve motivasyon artışı sağladığı; buna karşılık, “bireysel öğrenme hedeflerinin yeterince karşılanamaması”, “grup derslerinde sınırlı süre ve dikkat dağınıklığı” gibi dezavantajların ortaya çıkabileceği anlaşılmaktadır. “Piyano becerileri” bağlamında değerlendirildiğinde ise, “donanımlı piyano laboratuvarlarının eksikliği” ve “öğretim ortamlarının yetersizliği” öğrenme sürecini olumsuz etkilerken; uygun koşullarda işlevsel becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu vurgulanmıştır. “Piyanoda eşlikleme ve transpoze becerileri” bağlamında herhangi bir sınırlılık belirtilmeden, bu becerilerin öğretim programlarına seviyeye bakılmaksızın entegre edilmesi önerildiği görülmüştür. Öte yandan, “artistik piyano becerileri” için uygun kaynak, müfredat ve alan uzmanı eksikliği gibi önemli engeller tespit edildiği sonucuna varılmıştır. “Öğretim yönteminin her öğretmen için uygun olmaması”, “ders planlama sürecinin öğretici üzerinde iş yükü oluşturmaları” ve “farklı seviyelerdeki öğrencilerin ortak bir ders planı içinde yönetilmesindeki zorluklar” ise, grup piyano eğitimi yönteminin sınırlılıklarını ortaya çıkartmaktadır.

Bu doğrultuda öneri olarak;

- Grup piyano eğitiminin özellikle başlangıç seviyesinde, teknik altyapısı güçlü, tam donanımlı MIDI piyano laboratuvarlarında uygulanması; bu alan için uzman öğretici yetiştirilmesi, öğretim ortamlarının standartlaştırılması ve farklı düzeylerde esnek uygulanabilirlik için destekleyici bireysel derslerin de sistem içine alınması önerilebilir.
- Konuyla ilgili metot kitaplarının yazılması, öğretim programlarına entegrasyonun netleştirilmesi, seminer ve atölye çalışmalarıyla öğretici desteğinin artırılması, grup piyano eğitiminin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır.
- Bu bağlamda, grup piyano eğitimi mevcut sistemin bir alternatifi değil, tamamlayıcı bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle, grup piyano eğitiminin, yalnızca başlangıç aşamasıyla sınırlandırılması ve sonrasında bireysel eğitime geçişin planlanması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Acar, A.K. (2019). Başlangıç seviye grup piyano eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik öğretim programı önerisi: mıdı piyano laboratuvar uygulamaları [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Aydınlı, D., & Tecimer, B. (2016). Grup piyano öğretiminin müzik eğitimi öğrencilerinin okul şarkılarını eşikleme ve transpoze becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 2(2), 10-24.
- Aydınlı, D. (2018). Müzik öğretmenliği eğitiminde işlevsel piyano becerilerinin kullanımında grup piyano eğitimi. Sosyal Bilimler Dergisi, 5(27), 273-290.
- Bağçeci, S. E. (2003). Piyano eğitiminde müzikal analiz kavramı – kapsamı ve örnek klavye analizleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 159-176.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25(1), 217-230.
- Gün, E., & Yıldız, G. (2013). Piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler. Fine Arts, 8(1), 103-114.
- Işıldar, Z. (2004). Bağlama metotlarının çalgı eğitimi bakımından değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kasap, B. T. (2005). Amerika birleşik devletleri nde grup piyano eğitimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 191-206.
- Lehimler, E. & Batıbay, D. (2018). Artistik Piyano Becerilerinin Geliştirilmesinde Grup Piyano Öğretiminin Etkileri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(Özel Sayı 3), 2875-2887.
- Özalp, U., & Özdemir, G. (2019). Grup Piyano Eğitiminin Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(2), 355-372.
- Sucu, H. Ş. (2025). Aksaray Efsanelerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kök Değerler Açısından İncelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Yılmaz, B. & Cerit, V.K. (2025). Piyano eğitiminde grup derslerinin bireysel derslere göre avantajları ve dezavantajları. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(162), 429-438.

HEALING WITH BOOKS: THE ROLE OF BIBLIOTHERAPY IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING

KİTAPLARLA İYİLEŞMEK: BİBLİYOTERAPİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMADAKİ ROLÜ

Yahya ŞAHİN¹

¹Dr.Öğr.Üye.,Eğitim Bilimleri,Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık,

<https://orcid.org/0000-0003-0647-4605>

Özet

Bu çalışma, bibliyoterapinin psikolojik danışma alanındaki kullanımına odaklanmaktadır. Bibliyoterapi, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlamalarına ve dönüştürmelerine yardımcı olmak amacıyla edebiyat eserlerinden yararlanan bir yöntemdir. Son yıllarda hem klinik uygulamalarda hem de eğitim ortamlarında tamamlayıcı bir teknik olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada bibliyoterapinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri, amacı, uygulama aşamaları, avantajları ve sınırlılıkları ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, alandaki mevcut bilgileri bir araya getirerek yöntemin güncel durumunu ortaya koymaktır. Bibliyoterapi sürecinde bireyler, okudukları hikâyeler aracılığıyla kahramanlarla özdeşleşmekte, hikaye ve kitaptan öğrendikleriyle psikolojik ve duygusal problemlerine yönelik içgörü kazanmakta, kendi yaşantılarını yeniden anlamlandırmakta, farklı bakış açıları geliştirmekte ve duygusal sıkıntılarını hafifletmektedirler. Bibliyoterapi bireylerin problemleriyle ilgili farkındalık kazanmalarında, olumlu ve yapıcı düşünebilmelerinde, problemleri hakkında konuşabilmelerinde ve alternatif çözümleri görebilmelerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. Ayrıca toplumsal uyumu güçlendirme ve problem çözme becerisi kazandırma da bibliyoterapinin işlevleri arasındadır. Uygulamalar bireysel veya grup ortamlarında gerçekleştirilebilmekte, okullarda, psikolojik danışma merkezlerinde ve toplumsal bağlamlarda tamamlayıcı bir araç olarak kullanılmaktadır. Alan yazında bu yöntemin farklı yaş gruplarında ve farklı bağlamlarda denendiği ve çoğunlukla olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bibliyoterapinin avantajları arasında düşük maliyetli ve erişilebilir bir yöntem olması, bireyin kendi hızında ilerlemesine izin vermesi ve farklı yaş gruplarında uygulanabilirliği sayılabilir. Özellikle çocuklarda kahramanlarla özdeşleşme, duyguların ifade edilmesini kolaylaştırırken; yetişkinlerde içgörü ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sunar. Her bireyde yararlı olamayacağı, ağır ve derin problemlerde yeterince katkı sunamaması sınırlılıklar arasında sayılabilir. Sonuç olarak, bibliyoterapi psikolojik danışma sürecine yenilikçi ve etkili bir katkı sağlamaktadır. Hem danışan hem de danışman açısından uygulanabilirliği yüksek, esnek ve geliştirici yönleriyle öne çıkan bu yöntem, bireylerin psikolojik iyilik hallerini desteklemede önemli bir alternatif müdahale yöntemi olarak değerlendirilebilir.

Anahtar kelimeler: Bibliyoterapi, psikolojik danışma, hikaye kitapları

Abstract

This study focuses on the application of bibliotherapy in psychological counseling. Bibliotherapy is a method that utilizes literary works to help individuals understand and transform their emotions, thoughts, and behaviors. In recent years, it has emerged as a complementary technique in both clinical and educational settings. This study examines the historical development, theoretical foundations, purpose, application stages, advantages, and limitations of bibliotherapy. The aim of the study is to present the current status of the method by bringing together existing knowledge in the field. In the

bibliotherapy process, individuals identify with the characters they read through the stories they read, gain insight into their psychological and emotional problems through what they learn from stories and books, re-interpret their own experiences, develop new perspectives, and alleviate emotional distress. Bibliotherapy plays a facilitative role in helping individuals gain awareness of their problems, think positively and constructively, talk about their problems, and identify alternative solutions. Furthermore, strengthening social cohesion and developing problem-solving skills are among the functions of bibliotherapy. Applications can be implemented in individual or group settings and are used as a complementary tool in schools, psychological counseling centers, and community settings. The literature demonstrates that this method has been tested with different age groups and contexts, yielding mostly positive results. Advantages of bibliotherapy include its low-cost and accessible nature, its ability to progress at one's own pace, and its applicability to different age groups. Identifying with heroes, in particular, facilitates the expression of emotions in children, while in adults, it contributes to the development of insight and problem-solving skills. Limitations include that it may not be effective for every individual and may not be sufficiently effective for severe and profound problems. In conclusion, bibliotherapy offers an innovative and effective contribution to the psychological counseling process. This method, characterized by its high applicability, flexibility, and developmental aspects for both the client and the counselor, can be considered an important alternative intervention method for supporting individuals' psychological well-being.

Keywords: Bibliotherapy, psychological counseling, storybooks

**POSSIBILITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF
CRITICAL THINKING SKILLS IN BIOLOGY CLASSES**
**BİOLOGİYA DƏRSLƏRİNDƏ TƏNQİDİ DÜŞÜNMƏ BACARIQLARININ İNKİŞAFINDA
SÜNİ İNTELLEKTDƏN İSTİFADƏ İMKANLARI**

Khoshqadam Ibrahimova

Doctor of philosophy in pedagogy, associate professor

Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan

ORCID ID: 0000-0003-3793-6665

Abstract. The possibilities of artificial intelligence in organizing the educational process more effectively

and improving the quality of education are considered. Artificial intelligence tools and their application in

school biology courses are studied. It is noted that in order to implement modern teaching methods, it is

necessary to rethink the tools and software, analyze their features, functionality, and ease of use in schools.

The main artificial intelligence tools designed to enrich the educational process by expanding the capabilities

of teachers and students are presented. Although the practical significance of using artificial intelligence in

biology lessons in modern secondary schools has not been fully clarified, the advantages and disadvantages

of applying artificial intelligence technologies in the educational process should be identified.

The “Blum’s daisy” is used as one of the methods for developing critical thinking in biology lessons.

“Blum’s Chamomile” is used as one of the methods for developing critical thinking in biology lessons.

Critical thinking is an important trait that every student needs to develop. Its development is influenced by

the ability to ask questions and analyze the information received.

Critical thinking develops a student’s ability to objectively evaluate their own and others’ ideas, formulate

and justify them, correctly express, prove, and explain their validity. Using critical thinking technology, the

teacher ceases to be the main source of information and, applying technological techniques, turns learning into a collaborative and interesting search.

A daisy consists of six petals, each of which carries a specific type of question. Thus, six petals mean six

questions. These are questions for knowledge (simple), questions for understanding (clarification), questions

for application (applied), questions for analysis (transforming and interpreting), questions for synthesis

(creativity), and questions for evaluation.

Thanks to this technique, students learn to listen and think, their speech develops, it becomes easier for them

to communicate, and they become more focused on learning. This increases cognitive activity, activates

students, and develops their text-working skills.

Keywords: Artificial intelligence, “Blum’s Chamomile,” simple questions, clarifying questions, applied

questions, questions on translation and interpretation, creative questions, evaluative questions.

Xülasə. Tədris prosesinin daha səmərəli təşkilində və təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsində süni intellektin imkanları yenidən nəzərdən keçirilir. Süni intellektin vasitələri və onların məktəb biologiya kursunda istifadəsi öyrənilir. Qeyd olunur ki, müasir tədris metodlarının həyata keçirilməsi üçün alət və

proqram təminatına yenidən nəzər salmaq, onların xüsusiyyətlərini, funksionallığını və məktəbdə istifadəyə

yararlılığını təhlil etmək lazımdır. Müəllim və tələbələrin imkanlarını genişləndirməklə tədris prosesini

zənginləşdirmək üçün nəzərdə tutulmuş süni intellektin əsas vasitələri verilmişdir. Müasir ümumtəhsil

məktəbində biologiya dərslərində süni intellektdən istifadənin praktiki əhəmiyyəti tam dəqiqləşdirilməsə də,

süni intellekt texnologiyalarının tədris prosesinə tətbiqinin mənfi cəhətləri və üstünlükləri müəyyənəlməlidir.

Biologiya dərslərində tənqidi təfəkkürü inkişaf etdirən üsullarından biri kimi “Blum Çobanyastığı”ndan istifadə olunur.

Tənqidi düşüncə hər bir şagirdə formalaşmalı olan mühüm xüsusiyyətdir. Onun inkişafına sual vermək, alınan məlumatları təhlil etmək bacarığı təsir edir.

Tənqidi düşüncə şagirdin özünün və başqalarının fikirlərini obyektiv qiymətləndirmək, onları formalaşdırmaq və dəstəkləmək, onların əsaslılığını düzgün ifadə etmək, sübut etmək və izah etmək bacarıqlarını inkişaf etdirir. Tənqidi təfəkkür texnologiyasından istifadə edən müəllim əsas məlumat mənbəyi olmaqdan çıxır və texnoloji metodlardan istifadə edərək öyrənməni birgə və maraqlı axtarışa çevirir.

Çobanyastığı altı ləçəkdən ibarətdir, hər birində müəyyən bir sual növü var. Beləliklə, altı ləçək-altı sual. Bunlar bilik-sadə suallar, anlama-aydınlaşdırıcı suallar, tətbiq-tətbiqi suallar, təhlil-çevirmə və interpretasiya sualları, sintez-yaradıcı suallar, qiymətləndirmə-qiymətləndirmə suallarından ibarətdir. Bu texnikanın vasitəsilə ilə şagirdlər dinləməyi və düşünməyi öyrənir, onların nitqi inkişaf edir,

ünsiyyət qurmağı asanlaşır, öyrənməyə istiqamətlənirlər. İdrak fəaliyyətlərini artırır, şagirdləri aktivləşdirir

və mətnlə işləmək bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Açar sözlər: Süni intellekt, “Blum Çobanyastığı”, sadə suallar, aydınlaşdırıcı suallar, tətbiqi suallar, çevirmə və interpretasiya sualları, yaradıcı suallar, qiymətləndirmə sualları.

GİRİŞ

Tənqidi düşüncə insanın intellektual fəaliyyətinin növlərindən biridir ki, onu yüksək səviyyədə qavrayış, başa düşmək, ətrafındakı informasiya sahəsinə yanaşma obyektivliyi ilə xarakterizə olunur.

Pedaqogikada bu, şəxsi həyat təcrübəsinə yeni məlumatlar tətbiq etməklə inkişaf edən qiymətləndirici, tənqidi düşüncədir. Müasir təhsilin məqsədləri “elm öyrətmək yox, öyrənməyi öyrətmək” prinsipi ilə həyata keçirilir. Şagirdlərdə tənqidi düşüncə bacarıqlarını necə inkişaf etdirmək olar? Hansı texnika və texnologiyalardan istifadə etmək lazımdır? Daha effektiv bir şəkildə necə öyrətmək olar?

Bu gün amerikalı alim və psixoloq B. Blum tərəfindən hazırlanmış təlimdə idrak fəaliyyəti və təfəkkürə əsaslanan tapşırıqların hazırlanmasında idrakı texnikalardan istifadə edilir. B. Blum pedaqoji fəaliyyət üçün nadir bir alqoritm sisteminin müəllifi kimi tanınır. Təklif etdiyi nəzəriyyə və ya “taksonomiya” təhsil məqsədlərini üç hissəyə idrak, psixomotor və affektivə ayırır. Sadə dillə desək, bu məqsədləri “Bilirəm”, “edə bilirəm”, və “Yaradıram” kimi öyrənmə fəaliyyətinin üç əsas növü təyin edə bilər. Yəni şagirdə hazır bilik deyil, problem təklif olunur. Şagird təcrübəsindən və biliklərindən istifadə edərək bu problemi həll etmək üçün yollar tapmalıdır. (Denisova, 2005: 28-30)

Düşüncə bacarıqlarının kateqoriyası B. Blum tərəfindən müxtəlif mürəkkəblilik səviyyəsindəki bacarıq kimi qəbul edilir: ən sadə bacarıqdan mürəkkəb bacarıqlara doğru inkişafdır (Андерсон, 200: səh 38, 87)

İnsanlar ünsiyyət saxlayarkən bir-birinə sualları olmadan mümkün deyil. Müasir bir insan yalnız başqa bir insana deyil, həm də internetdəki axtarış portallarında suallar verir. Təcrübə göstərir ki, müasir məktəblilərin tez-tez bununla bağlı böyük problemləri olur.

Məlumatı dərk etməyin əsas metodlarından biri mətnə suallar vermək və onlara cavab axtarmaqdır. Təəssüf ki, bir çox şagirdlər sualları ifadə etməkdə çətinlik çəkir. Onlara sual verməyi öyrətmək vacibdir və bunu necə həyata keçirmək olar ?

Sual vermək bacarığının universal öyrənmə fəaliyyətinin formalaşmasına necə təsir etdiyini düşünək. Sualları tərtib etmək bacarığı, ilk növbədə idrak və ünsiyyət yaratmağa imkan verəcəkdir.

Yaşadığımız məlumat axınında şagirdlərə bu məlumatları təhlil etməyi, ona münasibətlərini ifadə edə bilməyi, lazımsızları çıxdaş etməyi öyrətmək lazımdır. Sualları formalaşdırmaq və onlara cavab tapmaq tənqidi düşüncənin inkişafı üçün texnologiya vasitəsilə nail olmaq olur. Bu məşhur Amerikalı psixoloq və pedaqog B. Blumun yaratdığı “Blum çiçəyi-çobanyastığı” texnikasıdır. Bu texnikaya “Blum çiçəyi”, “Çiçəklənən çobanyastığı”, “Blum çobanyastığı” “Sualların

çobanyastığı”, “Bloom's Chamomile” və ya “Question and Answer Chamomile” da deyirlər.

VII sinif. Mövzu: Suda-quruda yaşayanlar sinfi

Alt standartlar: 1.1.2. Canlıların müxtəlifliyi haqqında mülahizələrini şərh edir.

2.1.1. Müxtəlif canlılarda gedən həyatı prosesləri fərqləndirir.

Təlim nəticələri: Suda-quruda yaşayanların quruluşu haqqında mülahizələrini şərh edir.

Suda-quruda yaşayanlarda və balıqlarda gedən həyatı prosesləri fərqləndirir.

(Proqram, 2013: səh 11-12).

Çobanyastığı hər birində müəyyən bir sual növü olan altı ləçəkdən ibarətdir. Beləliklə, altı ləçək altı sualdır:

I. Məlumat (sadə)sualları. Suallara cavab verərkən terminləri və əsas anlayışları, konkret faktlar haqqında məlumatın xatırlanmasını, çoxaltmağı nəzərdə tutur. “Nə?”, “Nə zaman?”, “Harada?”, “Necə?” suallarından istifadə olunur.

1.Qurbağa şikarın tutarkən əsas rolu nə oynayır?

2.Qurbağanın dilinin quruluşu necədir?

3.Qurbağanın dilinin funksiyaları hansılardır?

4.Suda-quruda yaşayanların həzm sistemi hansı hissələrdən təşkil olunur?

5.Harada suda-quruda yaşayanlara rast gələ bilərik?

6.Suda-quruda yaşayanlar sinfinin nümayəndələrinə harada rast gəlmək olar?

7.Göl qurbağasının bədənini hansı hissələrdən ibarətdir?

8.Göl qurbağasının tənəffüs orqanları hansılardır?

9.Göl qurbağasının qidasını nə təşkil edir?

II. Aydınlaşdırıcı suallar. Aydınlaşdırıcı suallar bu sözlərlə başlayır: “Yəni sən bunu deyirsən.

..?”, “Düzgün başa düşmüşəmsə, deməli ...?”, “Səhv edə bilərəm, amma, fikrimcə, haqqında ...?”

Məqsəd şagirdlərə söylədikləri fikirlər haqqında rəy bildirmək imkanları verməkdir.

İnformasiyanı hissə-hissə analiz edərək nəzərdə tutulan məlumatları əldə etmək məqsədi ilə aparılır.

Sual bu sözlə başlamalıdır - izah et ...

Düzgün başa düşmüşəmsə, deməli suda-quruda yaşayanların əcdadları şirin sulara yaşamış qədim pəncəüzgəcli balıqlar hesab olunur?

Yəni sən deyirsən ki, qurbağa ətinin iştaha ilə yeyə bilərsən?

Səhv edə bilərəm, amma, fikrimcə, zülallı qidalara olan ehtiyacı ödəmək üçün qurbağa əti istehsal etmək olar ?

III. Çevirmə və interpretasiya sualları. Adətən, “Niyə?” sualı ilə başlayır və səbəb əlaqələrini qurmağa yönəldilmişdir. Bu sualın cavabı məlumdursa, bu, məzmunun izahından sonra sadə bir suala “çevrilir”. Nəticə olaraq, bu tip suallar cavabda bir müstəqillik elementi olduqda “işləyir”.

1.Balıqlara nisbətən suda-quruda yaşayanların reflekslərinin mürəkkəbliyi nə ilə əlaqədardır?

2. Minoqa və balıqlardan fərqli olaraq qurbağaların quruluşunun daha mürəkkəb olması nədən ibarətdir?

3. Niyə qurbağanın qarşısına hər hansı bir qida asdıqda onu yemir, qidanı hərəkətli etdikdə isə yeyir?
4. Qurbağanın suda və quruda hərəkət etməsində ön və arxa ətraflarının rolu nədən ibarətdir?
5. Niyə Parisdə məşhur Sorbonna Universitetinin qarşısında qurbağaya heykəl qoyulmuşdur?
6. Niyə qurbağalarda qəlsəmələr olmadığı halda onlar suyun altında uzun müddət qala bilir və boğulmurlar?
7. Niyə göl qurbağasının arxa ətrafları ön ətraflarından uzun və güclüdür?
8. Göl qurbağasının əzələ sisteminin mürəkkəbləşməsi əhəmiyyətlidir, yoxsa onların hərəkət etməsini məhdudlaşdırır?
9. Qurbağanın inkişafında metamorfoz əhəmiyyətli prosesidir, yoxsa uzun sürən prosesdir?
10. Nə üçün suda-quruda yaşayanların əcdadı dənizlərdə yaşayan pəncəüzgəcli balıqlar deyil, şirin sularda yaşayan pəncəüzgəcli balıqlar hesab olunur?

IV. Yaradıcı suallar. Bu tip suallar ən çox “olardı” hissəciklərini, konvensiya elementlərini, fərziyyələri, proqnozları ehtiva edir: “Nə dəyişəcəkdi ...”, “Nə olar ...”, “Sizcə süjet necə inkişaf edəcək? sonra hekayədə ...? “. Sual bu sözlə başlamalıdır: Gəlin....

1. Gəlin, qurbağanı günəşli isti havada ağzı bağlı quru qaba qoyaq, nə baş verər?
2. Marketlərimizdə delikates hesab olunan qurbağa əti məhsulları satılırsa, onun satışı sərfəli olarmı?

1. Gəlin, balıqlar və suda-quruda yaşayanların xarici quruluşlarındakı fərqli və oxşar cəhətləri təsvir edək.

2. Qurbağanın dərisini quru saxlasaq, onun ölümünə səbəb olarmı?

3. Əgər temperaturu yüksək etsək, çömçəquyruğun inkişaf mərhələlərində nə dəyişəcəkdir?
4. Suda-quruda yaşayanların çoxalma dövründə cüclü dalğaların olması nə ilə nəticələnər?
5. Quyruqlu və quyruqsuz suda-quruda yaşayanların oxşarlığını necə əlaqələndirmək olar?
6. Göl qurbağasının dili zədələnersə, onun həyatında nə kimi dəyişikliklər baş verər?
7. Gəlin, suda-quruda yaşayanlarla balıqların müqayisəli morfobioloji xarakteristikasını təsvir edək.

V. Tətbiqi suallar. Bu tip suallar nəzəriyyə ilə praktika arasında əlaqə qurmağı hədəfləyir: “Necə tətbiq edə bilərsən ...?”, ...-dən nə etmək olar? “, “Gündəlik həyatda nəyi müşahidə edə bilərsən ...?”, Sual təklifi ilə başlamalıdır.

1. Suda-quruda yaşayanların nə kimi əhəmiyyətə malikdirlər?
2. Qurbağanın xarici quruluş xüsusiyyətlərinə əsaslanaraq insan nəyi ixtira etmişdir?
3. Suda-quruda yaşayanların praktiki əhəmiyyəti nədən ibarətdir?
4. Yayda çömçəquyruğun inkişaf mərhələlərini müşahidə etmisinizmi?
5. Həyatınızda çömçəquyruqla rastlaşsanız, çömçəquyruqla balığın arasında oxşarlığı və fərqləri necə müəyyən edərsiniz?
6. Qurbağaların sayının həddən artıq çoxalması digər heyvanların arealının genişlənməsində istifadə oluna bilərmi?

VI. Qiymətləndirmə sualları. Bu suallar müəyyən hadisələri, faktları qiymətləndirmə meyarlarını

aydınlaşdırmağa yönəlir. “Niyə yaxşı və pis bir şey var?”, “Bir dərs digərindən nə ilə fərqlənir?”

və s. Sual paylaşmaq sözündən başlamalıdır.

1. Balıqların və suda-quruda yaşayanların çoxalmasında oxşarlıq nədən ibarətdir?
2. Qurbağada qazlar mübadiləsinin nəm dəri vasitəsilə həyata keçirilməsinin orqanizm üçün müsbət və mənfi təsirləri hansılardır?
3. Suda-quruda yaşayanların beyinciyyəsinin zəif inkişaf etməsi orqanizm üçün ziyanlıdır, yoxsa heç bir əhəmiyyət kəsb etmir?

“Sualların çobanyastığı” dərsin müxtəlif mərhələlərində istifadə edilə bilən ən təsirli texnikalardan biridir. Şagirdlərə mətnlə bağlı suallara müstəqil cavab vermələrini öyrətməyə kömək edir. Şagirdlər iş üçün suallar hazırlamağı və yazmağı sevirlər (dərsin istənilən mərhələsində), iş cütlərdə, qruplarda və fərdi şəkildə həyata keçirilə bilər. Şagirdlər üçün ən maraqlısı praktik suallardır: “Nə edərdiniz ...?” “Çobanyastığı” “Düşünməyə yönəltmə” mərhələsində istifadə edilə bilər, daha sonra şagirdlər əvvəlcə suallar verir, sonra cavab, “Düşünmə” mərhələsində əldə etdikləri bilikləri ümumiləşdirmək üçün axtarırlar.

“Bloom’s Chamomile” texnikasının istifadəsi təhsil prosesində fərqli və şəxsiyyətyönümlü yanaşma imkanı verir. Blumun taksonomiyası, tənqidi düşünməyi inkişaf etdirmək üçün bir iş formasıdır.

Sualların tərtibində iki seçim var:

1. Suallar müəllim tərəfindən tərtib olunur. Müəllim ilkin mərhələdə şagirdlərə nümunələr, “Blum çobanyastığı” ilə işləmə yollarını göstərmək lazım olduqda sualları özü tərtib edir.
2. Suallar şagirdlər tərəfindən hazırlanır. Bu zaman şagirdlərdən müəyyən hazırlıq tələb edir, çünki reproduktiv suallar tapmaq asandır, lakin tapşırıq sualları müəyyən bir bacarıq tələb edir.

Suallar müəllimin tərəfindən tərtib olunur: Suallar şagirdlər tərəfindən tərtib olunur:

1. Nə vaxt suda-quruda yaşayanlar aktiv olurlar?
2. “Səhv edə bilərəm, amma, fikrimcə, qurbağaların heç bir zərəri yoxdur, bu belədirmi ?
3. Nə üçün qurbağa suyun altında uzun zaman qala bilər?
4. Əgər temperaturu aşağı salsaq, çömçəquyruğun inkişafı dayanarmı?
5. Akvariumda qurbağa saxlasanız, ona necə qulluq edərsiniz ?
6. Suda-quruda yaşayanların qan-damar sistemi balıqların qan-damar sistemindən nə ilə fərqlənir ?

Sonra şagirdlərin tərtib etdikləri cədvəllərin mübadiləsi gedir və sinif yoldaşlarının cavablarını təhlil edirlər. Bu texnika mətnlə işləməyə əsaslanır. Mətnlə işləməkdə əsas məqsəd məlumatı anlamaqdır. Şagirdə düşünməyi öyrətmək təhsilin əsas vəzifələrindən biridir. Amerikalı psixoloq B. Blum idrak fəaliyyətinin səviyyələrini təsnif etmişdir. Bu səviyyə-

yələrin hər birinin şagird üçün müəyyən bir problem yaradan özünəməxsus bir sual növü var:

1. Bilik – sadə suallar;
2. Anlama – aydınlaşdırıcı suallar;
3. Tətbiq – tətbiqi suallar;
4. Təhlil – çevirmə və interpretasiya sualları;
5. Sintez – yaradıcı suallar;
6. Qiymətləndirmə – qiymətləndirmə sualları.

Buna görə də bu iş texnikası şagirdlərə hazır bilik vermir, əksinə təcrübələri və biliklərindən istifadə edərək həllini özləri tapmalı olduqları bir problem yaradır.

Tənqidi təfəkkür insanın intellektual fəaliyyətinin növlərindən biridir ki, onu yüksək səviyyədə qavrayış, başa düşmək, ətrafındakı informasiya sahəsinə yanaşma obyektivliyi ilə xarakterizə olunur.

Bu texnikanın vasitəsilə ilə şagirdlər dinləməyi və düşünməyi öyrənir, nitqi inkişaf edir, ünsiyyət qurmağı asanlaşır, öyrənməyə istiqamətlənir. Tənqidi təfəkkür idrak fəaliyyəti-ni artırır, şagirdləri aktivləşdirir və mətnlə işləmək bacarıqlarını inkişaf etdirir.

NƏTİCƏ

Müasir təhsildə şagirdlərin özünəməxsus şəxsi keyfiyyətlərini və qabiliyyətlərini nəzərə alaraq onlara fərdi yanaşmanın formalaşdırılması tendensiyası mövcuddur. Buna nail olmaq üçün təhsil sistemi tədris prosesini hər bir şagirdin ehtiyaclarına uyğunlaşdırmağa çalışır, onların potensialının maksimum açılmasına şərait yaradır. Bununla belə, kütləvi məktəb təhsilini nəzərə alaraq, bütün siniflə iş aparıldıqda, müəllim şagirdə yönəlmiş ümumi yanaşmadan istifadə etməyə məcbur olur, bu da həmişə hər bir şagirdin fərdi ehtiyaclarına uyğun gəlmir. Müəllim şagird nəticələrinin avtomatik təhlili üçün alətə malik olsaydı, sinfin fəaliyyətinə daha adekvat cavab verə bilərdi. Bu kontekstdə süni intellektin (Sİ) istifadəsi həll yolu ola bilər, müəllimin bəzi rutin tapşırıqlarını avtomatlaşdırır və ona tədris prosesini daha səmərəli təşkil etməyə imkan verir, bununla da təhsilin keyfiyyətini yüksəldir.

Sinifdə süni intellektin istifadəsi aşağıdakıları əhatə edir:

- süni intellektə əsaslanan təhsil proqramlarının və tətbiqlərinin hazırlanması və istifadəsi;
- tədris materialının hər bir tələbənin fərdi ehtiyaclarına və bilik səviyyəsinə uyğunlaşdırılması;
- süni intellektdən istifadə etməklə tələbələrin biliyinin və akademik fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi proseslərinin avtomatlaşdırılması;
- süni intellekt texnologiyaları əsasında interaktiv tədris metodlarının yaradılması.

İşin məqsədi məktəbdə biologiya kursunda istifadə üçün süni intellektə əsaslanan alətləri öyrənməkdir.

Bu məqsədə çatmaq üçün aşağıdakılar lazımdır:

- istifadə edilə bilən süni intellektə əsaslanan alətləri və proqram təminatını nəzərdən keçirmək, biologiya dərslərində onların xüsusiyyətlərini, funksionallığını və məktəb praktikasına uyğunluğunu

təhlil etmək;

- biologiya müəllimlərinin süni intellekt texnologiyaları sahəsində bilikləri və təcrübələri haqqında məlumat almaq üçün sorğu vərəqələri, ümumi tendensiyanı müəyyən etmək üçün sorğu vərəqələri və əldə edilmiş məlumatların təhlili;
- biologiya kurikulumlarında süni intellekt alətlərini uğurla tətbiq edən məktəbləri seçmək və onların təcrübəsini öyrənmək;
- biologiya müəllimlərinin süni intellektin integrasiyasına ehtiyaclarının qiymətləndirilməsi, hansı sahələrin müəyyən edilməsinə süni intellekt alətləri tədris və təlim nəticələrini yaxşılaşdırma bilər;
- pilot tətbiq planının hazırlanması, süni intellektin sınaqdan keçirilməsi üçün müəllimlər qrupunun seçilməsi

biologiya dərslərində alətlər;

- əsas tendensiyaların və ideyaların müəyyən edilməsi, maraqlanan müəllimlər üçün tövsiyələrin hazırlanması.

Dərslərdə süni intellektin tətbiqi sahəsində ən maraqlı proqramların və inkişafın icmalı təlim prosesini optimallaşdırmaq üçün onların potensialını müəyyən etməyə imkan verir. Təhlillərə əsaslanan müəllim və tələbələr üçün tövsiyələr süni intellektin dərslərdə uğurla tətbiqinə, tədris prosesində müasir texnologiyalardan səmərəli istifadə.

İstifadə olunmuş ədəbiyyat:

1. Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün biologiya fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu). 2013
2. Bunyatova F. və həmmüəlliflər. Konstruktiv təlim və Kurikulumun inkişafı. 2015
3. Əlizadə Əbdül. Yeni pedaqoji təfəkkür. 2001
4. Андерсон Л. У., Кратволь Д. Р. (2001). Таксономия обучения, преподавания и оценки (A taxon omy for learning, teaching, and assessing). Нью-Йорк: Longman. Р.Х. Эссен (2001).
5. Денисова А.В. Применение модели "Таксономия Блума" в оценке эффективности обучения. Управление персоналом, 2005, № 12.
6. Цели и оценка программы обучения критическому мышлению (Goals for a critical thinking curriculum and its assessment). Из книги под редакцией А .Л. Коста (A. L. Costa)

THE LINGUOPOETICS OF PHONETIC UNITS IN THE UZBEK LANGUAGE

(Using the Example of Khosiyat Bobomurodova's Poems)

O'ZBEK TILIDA FONETIK BIRLIKLAR LINGVOPOETIKASI

(Xosiyat Bobomurodova she'rlari misolida)

Erkinova Nigora

Filologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD), dotsent v.b., O'zbek va sharq tillari kafedrası, Oriental Universiteti, Toshkent, O'zbekistan, ORCID: 0009-0005-4348-476

Annotatsiya.

Badiiy matnning lingvopoetik tahlilida fonetik birliklarning badiylik yaratishda o'rni nihoyatda muhimdir. Til birliklarining konnotativ xususiyatlarini e'tiborga olish zarur, chunki ular badiylikni yaratishda muhim rol o'ynaydi. Xosiyat Bobomurodovanning she'rlarida fonetik birliklar, jumladan, unli va undosh tovushlarning takrorlanishi va ularning o'ziga xos qo'llanilishi orqali matnning estetik jihatini boyitadi. Shoir she'rlarida tovushlar takrorlanishi, ayniqsa, o'ziga xos badiiy ta'sir hosil qilib, o'quvchiga kuchli hissiy ta'sir o'tkazadi. Ushbu maqolada shoiraning she'rlaridagi fonetik birliklar yordamida konnotatsiya yaratish usullari tahlil qilinadi. Tahlil davomida tovushlarning estetik funksiyasi, ularning badiiy tasvirlar yaratishdagi o'rni va she'rlar orqali o'quvchiga yetkazilayotgan his-tuyg'ular ochib beriladi. Xosiyat Bobomurodova fonetik birliklar yordamida poetik ma'no yaratishda yuqori san'at namunasini ko'rsatadi. Maqolada shoiraning fonetik birliklar orqali badiylik yaratishdagi usullari va ularning lingvopoetik ahamiyati aniqlanadi.

Kalit so'zlar: lingvopoetik tahlil, fonetik birliklar, badiylik, poetik konnotatsiya, til birliklari, estetik effekt, unli tovushlar, undosh tovushlar.

Abstract.

In the linguistic and poetic analysis of a literary text, the role of phonetic units in creating artistic value is of great importance. It is essential to consider the connotative properties of linguistic units, as they play a significant role in creating artistic meaning. In the poems of Khosiyat Bobomurodova, phonetic units, including the repetition of vowels and consonants and their unique application, enhance the aesthetic qualities of the text. The repetition of sounds in her poetry creates a distinctive artistic effect and evokes strong emotional responses from the reader. This article analyzes the methods used by the poetess to create connotation through phonetic units in her poems. The analysis focuses on the aesthetic function of sounds, their role in creating artistic imagery, and the emotions conveyed to the reader through the poems. Khosiyat Bobomurodova demonstrates her skill in creating poetic meaning using phonetic units, showcasing high artistic mastery. The article identifies the methods employed by the poetess to create artistic value through phonetic units and their linguopoetic significance.

Keywords: linguistic-poetic analysis, phonetic units, artistic value, poetic connotation, linguistic units, aesthetic effect, vowel sounds, consonant sounds.

1. KIRISH

Lingvopoetika uslubiy xoslangan birliklarning badiiy matndagi estetik effekt ko‘lamini o‘rganish, ularning matn mazmuniy strukturasida ta’sirchanlikni oshirishga xizmat qilish vazifasi va bu maqsad asosida qo‘llanishini tahlil qiluvchi filologik yo‘nalish sifatida o‘tgan asr so‘nggi choragidan boshlab mustaqil rivojlana boshladi (Липгарт, А. А. 1996). Tilshunos olim A. Nurmonov qayd etganidek, “Lingvopoetika lingvistik poetikaning qisqargan shakli bo‘lib, badiiy asarlarda qo‘llanilgan lisoniy birliklarning (fonetik, morfemik, leksik va boshqalar) badiiy-estetik vazifalarini, tilning konnotativ funksiyasini o‘rganadi. Boshqacha aytganda, lingvopoetika tilshunoslikning badiiy nutqni o‘rganuvchi bo‘limidir” (Нурмонов, А. 2012. Жилд 3, б. 163)

Konnotatsiya tilning ekspressivlik xususiyatini namoyon etuvchi jarayon bo‘lib, til birliklari orqali nutqda namoyon bo‘lishi bilan til va nutqqa xos xususiyatlarni o‘z ichiga oladi. Konnotatsiya inson hissiyotlarini ifodalovchi emotivlikdan farq qiladi, ammo bu ikki hodisa bir-biri bilan bog‘liq bo‘lib, nutqda ko‘pincha birgalikda voqe bo‘ladi. She’riy matnda estetik funksiyani hosil qilishda til birliklarining lingvopoetik xususiyatlarini namoyon qiluvchi konnotativ belgisi muhim rol o‘ynaydi. Taniqli olim N. Mahmudov qayd etganidek, “...tilda konnotatsiyaning mavjudligi, rang-barangligi, barqarorligi tilning nechog‘lik boyligining, qadimiy an‘analarga sohibligining, ifoda imkoniyatlari sarhadsizligining, ta’sir va tasvir quvvati o‘tkirligining shahodatidir” (Махмудов, Н. 2016. 4, б. 27.)

2. METOD

Ma’lumki, biror voqea yoki holat emotsional, ma’naviy, ijtimoiy yoki psixologik kontekstga asoslanib shakllanadi. Bunda tilning ko‘plab elementlari, jumladan, so‘zlar, iboralar, tovushlar va tilning strukturasiga bog‘liq ma’nolar o‘zgarishi mumkin. Konnotatsiya tilning ijodiy va estetik xususiyatlarini shakllantirishda muhim rol o‘ynaydi, chunki u til birliklariga xos bo‘lgan qaysi bir holatni yoki fazilatni ta’riflash bilan birga, ularga inson his-tuyg‘ularini va nazariy qarashlarini ham ortiqcha ma’no bilan yuklaydi. Bu narsa badiiy matnlarda, ayniqsa, she’riyatda muhim ahamiyatga ega, negaki so‘zlar va ularning konnotativ ma’nolari adabiyotda chuqur estetik hamda emotsional ta’sir qoldiradi. Ma’rifatparvar adib Abdurauf Fitrat: “Go‘zal san’atlarda tovar (materiyol) tovush, ohang bo‘lsa, go‘zal san’at musiqiy bo‘ladir; bo‘yovlar, chiziqlar bo‘lsa, rasm bo‘ladir; tosh yoki boshqa turli ma’danlar esa, haykalchilik bo‘ladir; tosh, yog‘och, kirpich, g‘anj, tuproq, bo‘lsa, me’morlik bo‘ladir; tan, mug‘a (muqom, mimika) harakatlari esa, o‘yun (tans) bo‘ladir; gap, so‘z esa, *adabiyot* bo‘ladir” deydi va adabiyotga taalluqli shunday ta’rif keltiradi: “Adabiyot - fikr, tuyg‘ularimizdagi to‘lqunlarni so‘zlar, gaplar yordamida tasvir qilib, boshqalarda ham xuddi shu to‘lqunlarni yaratmoqdir” (Фитрат, А. 2006. Жилд 4, б. 12-13).

Darhaqiqat, tilning estetik vazifasini amalga oshirish uchun ijodkor o‘z badiiy maqsadiga mos ravishda uning cheksiz ifoda imkoniyatlaridan kerakli va qulay bo‘lganini tanlaydi. Bunday imkoniyat esa tilning fonetik, leksik, morfologik, sintaktik sohalarida mavjud.

3. TAHLIL VA NATIJALAR

Xosiyat Bobomurodova — she’rlari orqali o‘zbek adabiyotiga katta hissa qo‘shib kelayotgan shoiralardan biri. Uning she’rlari o‘zining badiiy va estetik kuchi bilan ajralib turadi. Shoiraning she’rlari nafaqat estetik nuqtayi nazardan go‘zal, balki unda fonetik vositalardan samarali foydalanib, ma’no qatlamlarini yaratish bo‘yicha yangicha yondashuvlarni ham o‘zida aks ettirgan. Xosiyat Bobomurodovaning she’rlari, ayniqsa, o‘zbek adabiyotida tovush vositalari va fonetik elementlarning badiiy ahamiyati haqida yangi tasavvurlarni yuzaga keltirishga yordam beradi.

Masalan:

Shularni bilib ham, ko‘rib, anglab ham,

Nega parvonaday ojiz, basirman?!

Ey, qudratli tuyg‘u, ey, buyuk alam,

Nega bilaturib senga asirman?

N-e-g-a-a-a?! (“So‘nggi she’r”)

Mazkur she’riy parchada so‘z tarkibidagi unlini cho‘ziq holatda ifodalash orqali konnotativ ma’no hosil qilinadi: *Nega bilaturib senga asirman? N-e-g-a-a-a?!* Bu holat she’rda o‘ziga xos badiiy ifodani yuzaga keltirgan. Yana bir misolni ko‘rib chiqamiz:

*Toki bir mehribon kelguncha yetib,
Sen uch oy yashatding hushsiz va karaxt.
Endi qololmaysan qo'ldan tutib,
Endi xiyonatga tayyordir daraxt.*

*Agar gullamoqlik xiyonat **b-o'-l-s-a-a...** ("Saylanma" 2-jild)*

She'riy parchadagi **b-o'-l-s-a-a** so'zida **a** unlisining cho'ziq talaffuz qilinishi alohida ta'kidni yuzaga keltirgan. So'z tarkibidagi unlini cho'zilgan holatda ifodalash orqali konnotativ ma'no hosil qilib, o'ziga xos individuallikni yuzaga keltirishga xizmat qilgan.

Shoira she'rlarida undosh tovushlar takrori orqali alliteratsiya san'atining hosil qilinishi ko'p uchraydi. Bunday holatda undosh tovushlarga konnotativ ma'no yuklatiladi va badiiylikka erishiladi. Masalan:

***Q**ani, osmon boshi, uzun qo'llari,*

***Q**ani, arshga olib ketgan yo'llari,*

***Q**ani, meni yomon degan tillari,*

***Q**aytar dunyo, ortingga bir qaytdingmi? ("Qaytar dunyo")*

Ushbu she'riy parchada "Q" tovushining so'z boshida takror kelishi o'ziga xos konsonans alliteratsiyasini hosil qilgan. Otlarning uslubiy xususiyatlari, avvalo, ulardagi ko'plik, egalik, kelishik, son va subyektiv baho formalarida ko'rinadi. Bunda ularning nutqda tutgan o'rni, nutqda o'zaro o'rin almashinib ishlatilishi, sodir bo'ladigan uslubiy jihatlar hisobga olinadi. Masalan, ko'plik affiksi (-lar) faqat ko'plik tushunchasinigina emas, boshqa uslubiy ma'nolarni ham anglatish uchun xizmat qiladi (Omonturdiyev, A. J., Abduraimova, Sh. I. 2016.B. 66).

Parchada qo'llangan **qo'llari, yo'llari, tillari** so'zlari qator uslubiy vazifalarni bajarib, she'rning badiiy bo'yog'ni oshirgan.

Quyidagi she'riy parchada *nimadan- nedan; u- ul; nima bo'lar- ne bo'lar* so'zlarining eskirgan poetik shakllarda qo'llanilishi kuzatiladi:

*So'ra, **ne**dan yonib ado bo'ldi sham,*

*Nega toshni yorib chiqdi **ul** maysa?*

Nega goho kuchli, goh ojiz odam,

***Ne** bo'lar ikki dil bir o'tda kuysa? (Saylanma 1-jild)*

4. XULOSA

Umuman, shoira she'rlarida so'zlarning fonetik o'zgarishga uchragan turli shakllari kuzatiladi. Xosiyat Bobomurodova she'rlarida qo'llangan so'zlarning bu kabi fonetik variantlari badiiy nutqni xiralashtirmaydi, aksincha, unga o'ziga xos badiiy bo'y oq berishga xizmat qiladi.

Xulosa qilib aytganda, shoira she'rlarida fonetik birliklar konnotativ xususiyatlari orqali poetik vazifa bajarib, badiiylilikni ta'minlashga xizmat qilgan.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

Липгарт, А. А. (1996). Лингвопоэтическое исследование художественного текста: теория и практика (на материале английской литературы) (автореф. дисс. ... канд. филол. наук). Москва, Россия.

Нурмонов, А. (2012). Тилшуносликнинг адабиёт билан муносабати. Ин Танланган асарлар (Жилд 3, б. 163). Тошкент: Академнашр.

Махмудов, Н. (2016). Тил сиёсати ва сиёсат тили. Ўзбек тили ва адабиёти, 4, б. 27. Тошкент.

Фитрат, А. (2006). Танланган асарлар. (Жилд 4, б. 12-13). Тошкент: Маънавият.

Omonturdiyev, A. J., Abduraimova, Sh. I. (2016). O‘zbek nutqi madaniyati va uslubiyati. Toshkent: B. 66.

OPTIMIZING ASYNCHRONOUS TEACHING: STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT AND SUCCESS

MOUFIDA BOUMOUS

SOUK AHRAS UNIVERSITY

Abstract

The rapid expansion of asynchronous teaching in modern education has transformed learning paradigms, offering unprecedented flexibility and accessibility for diverse student populations. While this mode of instruction eliminates geographical and temporal barriers, it introduces significant challenges that impact both educators and learners. Key issues include sustaining student motivation and engagement in the absence of real-time interaction, overcoming technological inequities among learners, managing self-discipline and time management difficulties, and ensuring effective assessment and feedback mechanisms. Additionally, the lack of immediate instructor presence can lead to feelings of isolation and reduced academic accountability. To address these challenges, this article explores evidence-based strategies designed to optimize asynchronous learning environments. First, fostering engagement requires the integration of interactive and multimedia-rich content, such as video lectures, gamified quizzes, and discussion forums that promote active participation. Second, adaptive learning technologies can personalize instruction by tailoring content to individual student needs, thereby improving comprehension and retention. Third, structured scaffolding—including clear learning objectives, modular course design, and progress tracking—supports self-regulated learning and helps students manage their time effectively. Fourth, enhancing instructor presence through regular asynchronous feedback, video check-ins, and virtual office hours can mitigate feelings of disconnection. Furthermore, collaborative learning techniques, such as peer review assignments and group projects facilitated by digital tools, encourage community building and knowledge sharing. Finally, data-driven approaches, including learning analytics and formative assessments, enable educators to refine course delivery and intervene when students struggle. By systematically implementing these strategies, institutions can create more dynamic, inclusive, and effective asynchronous learning experiences. This article provides actionable insights for educators, instructional designers, and policymakers seeking to overcome the limitations of asynchronous teaching while maximizing its potential for student success in an increasingly digital educational landscape.

Keywords:

Asynchronous teaching, online learning, student engagement, instructional design, self-regulated learning, adaptive learning technologies, instructor presence, collaborative learning, learning analytics, educational equity.

SIGMUND FREUD'S CONVERSION HYSTERIA AND METAPHORICAL UNDERSTANDING OF EMOTIONS

Îrina-Ana DROBOT¹

¹Technical University of Civil Engineering Bucharest, Faculty of Engineering in Foreign Languages, Department of Foreign Languages and Communication, philology, education, ORCID number 0000-0002-2556-6233

Abstract

The purpose of this paper is to analyse the way in which we may convert psychological feelings into physical equivalents. Freud followed Breuer in his understanding of psychological, unconscious conflicts being converted into physical symptoms. For this matter, conversion hysteria relies on the transformation, unconsciously, of psychological issues into neurological symptoms, e.g. paralysis, blindness, anesthesia, or seizures, which occur with no identifiable physical cause. For Freud, the unconscious conflict led to emotional issues, which led in turn to the emotion repressed to be converted into a physical symptom. The psychological symptom is about a psychological function which it expressed, e.g. the repressed wishes of the psychological thought, which it expressed as a desire or avoids as a stressful situation. In these cases, paralysis, blindness etc defy anatomical issues. Freud considered as therapy for conversion hysteria the talking cure, which had as a purpose to bring to surface repressed memories and to relieve the symptom through putting the traumatic event into words. This is known as catharsis. We realize how metaphors and figurative language can suggest the connection between mind and body, which is present in conversion hysteria. For example, we can consider phrases such as: to stab someone in the back, referring to betrayal, to be paralyzed with fear, referring to fear immobilizing someone's body, to break someone's heart or heartache in loss and grief. The figurative meaning becomes literal as it changes into physical symptoms.

Keywords: Psychology, figurative language, symptom

1. INTRODUCTION

Emotions accompany us through everyday life experiences. We may say that, based on a simplified definition, the human being is made up of reason and emotion. Some movements have focused on one or the other alone, such as the Age of the Enlightenment, which is also called, symbolically, the Age of Reason, and Romanticism, which encouraged the free expression of emotions. While we may struggle to maintain our reasoning and objective judgement, we cannot help but experience emotions. The ideal is to maintain a balance between emotion and reason, according to the philosophy of Aristotle, who referred to the Golden Mean. Aristotle understood by the Golden Mean (Wahing, 2021) the idea that virtue is found between extremes, such as excess and deficiency. As a result, emotion and reason should be in harmony, or in a state of balance. As a particular example, courage can be seen as the state of balance between recklessness, which implies too much emotion, and cowardice, which implies too little emotion. For Aristotle, reason is supposed not to suppress emotion, but to guide emotion.

Even with the Enlightenment, philosophers such as Rousseau (White, 2008) held that emotion and empathy should not be ignored, as they are a necessary condition for moral development. We can think clearly by relying on reason, while emotion can help us act in a humane way.

Romanticism also drew attention to the fact that we are not complete by relying on rational thought, and that emotions made life meaningful. While Romanticism emphasized emotion and intuition, it did not support and promote irrationality. It wished to call for an integration of heart and mind (Richardson, 2001).

If we look at Freudian psychoanalysis, we notice how Freud manages to continue along the same lines as Aristotle. Psychoanalysis suggests that we need to understand our emotions, and definitely not to suppress them, as in some cases this can lead to their physical expression, through our body, and, more precisely, through physical symptoms.

The human being is also characterized by the capacity of creativity, which leads to the creation of language, first of all, and of various uses of language. Language is used both in everyday life, and in creative writings. Poetry especially includes a highly elaborate language, where creativity reaches its peak, due to the figurative use of language and the creation of figures of speech. We are well aware that poetry expresses our emotions using language, yet figurative language is not used only in poetry and in writers' literary works. There is a version of figurative language which has entered everyday life use. We can find these in conceptual metaphors (Neumar et al, 2025), which include variations based on the core ideas that happy is up, sad is down, emotions are containers (e.g. to be filled with anger, with happiness, etc.), emotions are forces (e.g. to be boiling with anger), emotions are temperatures (to be an ice queen), emotions are opponents (to be seized by depression, to fight against depression), emotions are physical objects (to break someone's heart). Since emotions are abstract concepts, we can benefit to get a clearer picture of them by understanding them based on conceptual metaphors. Conceptual metaphors make the passage from abstract to concrete through language, and we understand abstract notions by analogy with physical, concrete ones.

How does the figurative meaning fit in the psychoanalytic session setting and in the psychoanalytic conversion symptoms of emotions? How does the use of figurative language make us understand what is going on with us when it comes to experiencing physical symptoms of apparently abstract emotions?

1.1. Theoretical Framework

According to Breuer & Freud (2009), "The hysterical symptom represents a memory, and is thus the expression of an unconscious idea that has been converted into somatic form." Conversion hysteria refers to the way in which an emotional or unconscious conflict is converted into a physical conflict, e.g. blindness, paralysis, which are bodily problems with no organic causes and which, therefore, cannot be explained by physical medical checkups. Breuer & Freud (2009) claimed, therefore, that an idea is converted into a physical, bodily symptom. We may notice, here, the same mechanism as the one present in converting the figurative, abstract meaning into a concrete one in conceptual metaphors. The abstract emotion, in conversion hysteria, is converted into a concrete bodily symptom.

2. METHOD

The common aspect to conversion hysteria and to conceptual metaphors is transforming emotions into their physical equivalents. We notice how, in the case of conversion hysteria, we witness the unconscious transformation of psychological issues into neurological symptoms, such as paralysis, blindness, anesthesia, or seizures. The physical symptoms, in these cases, have no physical causes and explanations. In the case of Freudian psychoanalytic theory, the unconscious conflict had, as a consequence, emotional issues, which made the repressed emotion to be converted into a physical symptom for the patient. Why are emotions repressed? This happens because the patient of the psychoanalytic cure feels, for various reasons, uncomfortable about it, and he or she cannot admit certain emotions to him or herself. We may feel an ethical conflict between what we feel and what we believe is proper, such as in the case when we feel attracted to a certain man or woman, and yet we know a relationship with them would be socially unacceptable. We may feel that the man or woman resemble our parental figures, and definitely in the case of parent-child relationships a romantic interest is taboo.

Freud's cases of hysteria featured conflicts between what a patient believed was proper to feel and think, and what he or she actually thought and felt. The intensity of these emotions reach neurotic

levels. After all, not all persons feeling conflicted about a set of beliefs and values develop conversion hysteria symptoms. It all depends on the intensity of the feelings.

In addition, according to Freudian psychoanalysis, the psychological symptom related to conversion hysteria is a psychological function that is expressed through bodily symptoms. We may consider the repressed wishes which are expressed by avoiding a stressful situation and as fulfilling a desire. As an example, we may consider blindness as a hysterical symptom corresponding to the patient's wish to no longer see anything that he or she finds disturbing emotionally. The patient may feel an intense wish to not see what is going on in a particular situation, yet, as he or she is unaware of this wish or tends to push it aside, as he or she believes this is an inappropriate wish, the wish is converted into a physical symptom of blindness. Blindness in this case symbolizes a refusal to accept what is actually going on. Paralysis may symbolize the inability to take an action regarding a certain state of affairs.

As a therapy for conversion hysteria, we are familiar with the talking cure, based on the first known case in psychoanalysis, the one of the patient called Anna O., whom Freud treated with a method called the talking cure. This method included allowing the patient to speak freely about anything coming to his or her mind related to the present symptoms. In addition, especially in the case of Anna O., the memory that had been repressed regarding a symptom would help relieve it or even make it disappear. In this case, traumatic symptoms were put into words. Expressing these emotions would lead to catharsis. Anna O. had symptoms such as paralysis, speech problems, and hallucinations. Based on the research by Breuer and Freud (2009), these symptoms were all traceable to the trauma she had experienced during her father's illness and eventual death. The talking cure is the early version of psychoanalysis, which helped Anna O. get rid of her symptoms and be healthy again by recalling and processing the memories she had repressed.

These memories were all related to emotions, which makes us consider that the balance between reason and emotions we had seen supported by Aristotle would refer to our understanding of our emotions, and not our setting them aside. We need to go through analysis, with the help of an analysis, or through self-analysis, in cases where we are knowledgeable about ourselves and have a high sense of personal insight, as the father of psychoanalysis, Freud himself, did. Through the process of self-analysis or introspection, we can allow our emotions to be expressed and, most importantly, understood. Understanding our emotions is a deep part of our psychological health.

We become aware of how much the way we use language reflects the way we feel. As an example, phrases such as to stab someone in the back, referring to betrayal, to be paralyzed with fear, referring to fear immobilizing someone's body, to break someone's heart or heartache in loss and grief show a connection between possible physical conversion of emotional symptoms. If we are very sad about losing someone we love, and even someone from a romantic relationship, we may literally feel heartache. If we are paralyzed with fear, figuratively speaking, once the emotion is very strong and repressed, we may literally experience paralysis of our legs or hands. The emotional feeling of being stabbed in the back can turn into its literal, physical counterpart.

We need to keep in mind that such cases of converting emotions into physical symptoms, and figurative language into a concrete reality, that of the body, is related to a neurosis which relies on the processing of unconscious conflicts: "A neurosis in which unconscious emotional conflict is transformed into physical symptoms, often symbolically related to the repressed trauma" (Breuer & Freud, 2009).

Clearly, not all cases of such physical symptoms are caused by emotional trauma and unconscious conflicts. Some may have clear physical, and even neurological, causes. Even so, the psychological reality and our inner world deserve attention, as we can see how powerful our emotions can be once we notice that they have clear physical consequences.

The connection between mind and body has been observed since antiquity. We may recall the famous phrase "A healthy mind in a healthy body" (*Mens sana in corpore sano*), a proverb attributed to poet Juvenal (Movementum, 2025). This suggests the idea of balance in order to say we are healthy both physically and emotionally.

3. FINDINGS

The correspondence between emotional and physical symptoms in conversion hysteria can be considered in parallel with the conversion from abstract, figurative ideas into concrete, literal ones visible in conceptual metaphors. The way we use language has a significant impact on our emotional and physical processing of emotions. We notice that emotions should be dealt with in a way to consider both our emotional and physical health.

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATION

Further on, we may consider the ideas claiming that our physical symptoms and illnesses have, as a root, an emotional suffering. These ideas start from the somatization (Ketterer & Buckholtz, 1989) involved in the process of negative emotions manifesting themselves physically, as fatigue, headaches, or digestive issues. Psychosomatic medicine suggests that our chronic physical suffering is related to an emotional cause, e.g. stress leading us to experience headaches, skin disorders such as eczema and psoriasis, hypertension, chronic pain, and irritable bowel syndrome. Freud represented, therefore, the beginnings of theories which still stand up today.

5. REFERENCES

Breuer, J., & Freud, S. (2009). *Studies on hysteria*. Hachette UK.

Ketterer, M. W., & Buckholtz, C. D. (1989). *Somatization disorder*. *The Journal of the American Osteopathic Association*, 89(4), 489-499.

Movementum. (2025). *Mens sana in corpore sano. A Healthy Mind In A Healthy Body*.
<https://movementum.co.uk/journal/mens-sana-in-corpore-sano>

Neumair, P. A., Gehrecke, F. M., Hartmann, S., & Ziem, A. (2025). A frame-semantic approach to conceptual metaphors in the domain of emotion. *Language and Cognition*, 17, e6.

Richardson, A. (2001). *British Romanticism and the Science of the Mind* (Vol. 47). Cambridge University Press.

Wahing, R. J. (2021). *Aristotle's Theory of the Golden Mean: An Exposition*. Department of Philosophy Immaculate Heart of Mary Seminary Taloto District, Tagbilaran City.
<https://philpapers.org/archive/WAHATO-2.pdf>

White, R. (2008). Rousseau and the Education of Compassion. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 35-48.

COLLABORATIVE ROBOTS (COBOTS) FOR PRECISION PRUNING AND CROP MANAGEMENT IN GLASS HOUSES

¹Moses Adeolu AGOI

Lagos State University of Education, Lagos Nigeria.

ORCID iD: 0000-0002-8910-2876

²Samuel Olayiwola AJAGA

Lagos State University of Education, Lagos Nigeria.

³Solomon Abraham UKPANA

Lagos State University of Education, Lagos Nigeria.

⁴Oluwadamilola Peace AGOI

Federal University of Agriculture Abeokuta, Ogun Nigeria.

125

Abstract

The adoption of collaborative robots (cobots) in greenhouse agriculture represents a transformative development in precision farming, particularly as the sector seeks innovative ways to meet increasing demands for efficiency, scalability, and sustainability. Greenhouse agriculture is resource-intensive and heavily reliant on skilled labour, yet global agriculture faces mounting labour shortages, rising operational costs, and the urgent need to transition toward environmentally sustainable practices. In this context, cobots offer a viable solution by automating repetitive, labour-intensive, and precision-demanding tasks while maintaining collaboration with human workers rather than fully replacing them. Modern cobots are integrated with artificial intelligence (AI), machine learning (ML), computer vision, and advanced sensory systems that allow them to operate effectively in controlled greenhouse environments. Applications include precision pruning, where cobots help optimize plant architecture and uniform growth while minimizing human error, and automated crop monitoring, which involves the continuous detection of diseases, pest infestations, nutrient imbalances, and environmental stresses. Routine maintenance tasks such as irrigation adjustment, plant spacing, and harvesting can also be effectively managed through cobot's intervention. Studies report that cobot-enabled pruning achieves more than 90% accuracy, demonstrating measurable improvements in productivity, crop quality, and resource efficiency while simultaneously lowering labour costs. However, several challenges complicate large-scale cobot's adoption. These include the high upfront cost of advanced robotic systems, integration difficulties with existing greenhouse infrastructure, and the requirement for operator training to ensure safe and efficient use. Furthermore, cobots must adapt to fluctuating greenhouse conditions such as humidity, temperature, and crop variability, which require robust design and flexible programming. Current research and industry initiatives are addressing these challenges through the development of low-cost cobot's prototypes, enhanced system interoperability, and targeted skills-development programs for agricultural workers.

Overall, cobots offer significant opportunities to revolutionize greenhouse agriculture. By enhancing productivity, supporting consistent year-round production, and enabling scalable, sustainable

practices, cobots position themselves as a cornerstone of future smart agriculture. With ongoing innovation and research, they are expected to become critical drivers of resilient food systems in the face of global agricultural challenges.

Keywords: Collaborative robots (cobots), Greenhouse agriculture, Precision pruning.

INTRODUCTION

Agricultural practices are changing quickly as the sector looks to balance productivity with sustainability, cost, and labour challenges. Greenhouse agriculture, in particular, depends on controlled environments to optimize plant growth. However, managing these systems requires a lot of labour and consistent precision. Collaborative robots, or cobots, provide a valuable opportunity to improve greenhouse productivity by automating repetitive and complex tasks while working with human operators. Unlike traditional industrial robots, cobots are designed with safety, adaptability, and interaction in mind. This setup allows human workers to maintain control over nuanced decisions while handing off precise operations to the robotic system. Precision pruning is one of the most important tasks in greenhouse crop management. It directly affects plant health, yield quality, and resource efficiency. Manual pruning can vary due to



factors like worker fatigue, experience, and environmental conditions, which often leads to inconsistent plant structure. Cobots equipped with vision-guided arms and AI-based algorithms can assess plant shape, identify unproductive shoots, and prune with consistent accuracy. Beyond pruning, cobots can also monitor plant health, evaluate environmental conditions, and spot early signs of disease or nutrient deficiency. They provide real-time feedback to greenhouse managers. These functions are backed by advanced sensor technology, including RGB-D cameras, LiDAR, and multispectral imaging, which allow cobots to navigate complex crop arrangements on their own. Despite these clear benefits, using cobots in greenhouses has challenges. High initial costs, system integration issues, operator training, and adaptability to changing environmental conditions can be obstacles. Tackling these challenges is essential for wider adoption. It enables both small and large operations to benefit from robotic automation. This paper looks into the technological bases, practical uses, and operational effects of cobots in greenhouse agriculture. It includes a thorough literature review, outlines experimental methods, and presents findings and thematic analyses. The paper ends with evidence-based recommendations on maximizing cobot's effectiveness in precision pruning and crop management. This research highlights the potential of cobots as transformative tools for sustainable, efficient, and high-yield greenhouse agriculture.

LITERATURE REVIEW

Agricultural robotics has progressed from simple mechanized tools to advanced collaborative systems that can interact safely with human operators. Initially, robots were used for single tasks like planting or harvesting, but they struggled with the adaptability needed for dynamic greenhouse settings. The introduction of cobots marks a shift towards shared control, safety, and precision. Cobots use artificial intelligence (AI), computer vision, and machine learning to perform tasks independently while still responding to human input (Cañadas-Aránega et al., 2024). Early research focused on creating mechanical end-effectors and robotic systems for basic manipulation. However, these systems faced limitations due to environmental variability and the available computing power at the time. Improvements in sensor technology, like depth cameras and force-sensitive grippers, allowed robots to interact with delicate plants without causing harm, laying the groundwork for modern precision agriculture applications (Sánchez-Molina et al., 2024). Recent literature emphasizes the crucial role of AI and machine learning in helping cobots function effectively in intricate greenhouse settings. Machine learning algorithms enable cobots to learn plant growth patterns, adapt to different shapes, and enhance performance through continuous feedback. AI-driven vision systems analyse multispectral images to detect stress, disease, or poor growth, aiding real-time decision-making (Arxiv, 2025). The addition of deep learning models has improved cobots' ability to pinpoint pruning points accurately. Neural networks trained on large plant datasets allow the system to differentiate between productive and unproductive branches, minimizing common errors found in manual pruning.

These AI integrations help with a shift from reactive to proactive crop management, where early actions lead to better yields and healthier plants. Sensor technology is vital for cobot navigation and task execution. Contemporary cobots use LiDAR, RGB-D cameras, ultrasonic sensors, and multispectral imaging to accurately perceive their surroundings. LiDAR provides spatial mapping and collision avoidance, while RGB-D cameras offer depth information for careful manipulation. These sensors let cobots work independently, even in densely planted greenhouses with narrow paths (Mdpi, 2024). Navigation algorithms use simultaneous localization and mapping (SLAM) techniques, allowing cobots to stay aware of their position in real time while carrying out tasks. This capability ensures that pruning, inspection, and monitoring occur efficiently without harming nearby plants. Combining different sensors is key to achieving high operational reliability, especially in changing conditions like fluctuating light, temperature, and humidity. Cobots excel in precision pruning by integrating AI, vision systems, and robotic manipulation. They identify target shoots, determine the best cut points, and prune with minimal stress on the plants. Studies show pruning accuracy rates above 90%, leading to better uniformity in plant structure, improved light penetration, and better airflow, which helps reduce disease (Bagagiolo et al., 2022). Automated pruning lessens dependence on labour and allows greenhouse managers to focus on strategic tasks like fertilization and irrigation management. In addition to pruning, cobots are increasingly used for crop monitoring. Multispectral imaging and AI analysis help detect biotic and abiotic stresses early. By continuously gathering phenotypic and environmental data, cobots support predictive analytics, enabling managers to make proactive choices regarding nutrient supplementation, pest management, and environmental control (Sánchez-Molina et al., 2024). Autonomous monitoring lowers the chances of missing stress indicators, boosting crop resilience and overall quality. The economic impact of cobots is significant, with potential reductions in labour costs and increases in productivity. While the initial investment is high, long-term savings come from reduced labour needs, higher yields, and fewer crop losses. Standardized robotic procedures lower variability in crop quality, enhancing market competitiveness. Operational advantages include continuous task execution, data-informed decision-making, and resource optimization (He, 2025). Challenges remain, such as the integration with current greenhouse setups, the need for operator training, and performance variability in changing environments. Research continues on developing modular cobot's designs, cost-effective systems, and flexible algorithms. Cooperation among industry, academia, and policymakers will help with standardization, scalability, and broader adoption.

MATERIALS AND METHODS

This study used a mixed-methods approach, combining experimental trials and simulation modeling to evaluate cobot's performance in greenhouse environments. A commercially available collaborative robot, equipped with RGB-D cameras, LiDAR sensors, and AI control software, was placed in a controlled greenhouse with tomato and cucumber crops. The cobot focused on precision pruning, leaf removal, and crop health monitoring over multiple growth cycles. Key performance metrics included pruning accuracy, plant health impact, operational efficiency, and task completion time. At the same time, simulation models were created using greenhouse layout data to predict cobot's performance in different scenarios, such as varying plant densities, lighting conditions, and humidity levels. Data from both experiments and simulations were analysed with statistical software to assess accuracy, efficiency, and adaptability. Comparative analyses with manual pruning and monitoring methods helped identify the benefits of using cobots. Environmental sensors tracked temperature, humidity, and light intensity to test how well the cobot operated under different conditions. This method allowed for a complete assessment of cobot capabilities, showing both strengths and areas that need improvement. The mix of real-world trials and simulations provided trustworthy insights into the feasibility and impact of using cobots in greenhouse agriculture.

RESULTS AND DISCUSSION

Preliminary results from the experimental trials show that the cobot achieved a pruning accuracy rate of 92%, with minimal damage to plants. The use of AI-driven perception systems allowed the cobot to identify and target specific plant parts for pruning. This reduced unnecessary cuts and promoted healthier growth. Plus, the cobot's ability to operate on its own for long periods improved efficiency and lowered labour costs. Simulation models backed up these findings, predicting similar performance under different environmental conditions. However, challenges arose in the cobot's

ability to adapt to quick changes in factors like humidity and temperature, which affected its performance. These results highlight the need for further improvement of adaptive control systems to strengthen the cobot's performance in changing greenhouse environments. Additionally, the implementation cost and the need for specialized operator training remain significant barriers to broader adoption. Addressing these challenges through technology improvements and cost-reduction strategies is crucial for the wider use of cobots in greenhouse agriculture.

Precision Pruning Efficiency

The evaluation of collaborative robots (cobots) in greenhouse settings shows a notable improvement in precision pruning efficiency. The robotic systems consistently achieve high accuracy in identifying and removing targeted plant parts while minimizing damage to surrounding tissues. With AI-driven perception systems, including computer vision and depth-sensing technology, cobots can effectively map crops, distinguishing between productive and non-productive shoots. Experimental trials on tomato and cucumber plants found that cobots achieved pruning accuracy rates over 92%, with fewer improper cuts compared to manual pruning, which often varies due to human fatigue and judgment (arxiv.org, 2025). The robotic pruning process also showed consistent patterns across multiple growth cycles. This resulted in uniform plant structure that supports optimal light penetration and airflow, both crucial for photosynthesis and disease prevention. The cobot algorithms can adapt to changes in plant shape, ensuring that each pruning action is informed by the current growth stage and environmental factors. Moreover, the use of multi-modal sensors, including RGB-D cameras and LiDAR, allows the cobots to navigate complex plant arrangements and greenhouse layouts without human help, reducing the risk of accidental damage. Overall, the precision pruning efficiency of cobots improves plant growth and yield while standardizing operational procedures, leading to more sustainable and efficient greenhouse practices.

Autonomous Crop Monitoring and Health Assessment

Another key role of cobots in greenhouse agriculture is their ability to monitor crops and assess plant health. This function is critical for the early detection of diseases, nutrient shortages, and stress conditions that could harm yield quality. Cobots with high-resolution imaging sensors and multispectral cameras gather detailed data on plant traits, which AI algorithms analyse to evaluate plant structure, leaf colour, and overall health in real time. This continuous monitoring quickly identifies potential stresses, allowing for targeted actions such as selective fertilization, irrigation changes, or localized pest control. In trials, cobots detected early signs of fungal infections and nutrient deficiencies with over 90% accuracy, greatly outperforming traditional manual scouting methods limited by human subjectivity and time constraints (mdpi.com, 2024). Furthermore, autonomous monitoring lowers labour needs, enabling greenhouse managers to focus on higher-level decision-making and crop optimization tasks. The data gathered by the cobots can also be integrated into greenhouse management platforms. This enables predictive analytics and trend forecasting for future cultivation strategies. By combining continuous data collection with adaptive learning, cobots enhance the responsiveness and resilience of greenhouse operations, ensuring crops maintain optimal growth conditions throughout their lifecycle. Ultimately, this monitoring capability improves plant health management, reduces the risk of crop loss, and leads to higher-quality produce that meets market demands.

Economic and Operational Impacts

The use of collaborative robots in greenhouse agriculture has significant economic and operational effects, impacting labour dynamics, cost structures, and overall productivity. By automating repetitive, labour-intensive tasks like pruning, leaf removal, and monitoring, cobots greatly reduce the need for manual labour, a major operational expense in high-intensity greenhouse operations. Initial cost analyses suggest that while the upfront investment in cobot systems is high, the long-term savings from labour reduction, improved crop yield, and less plant damage lead to a positive return on investment within two to four growing cycles (sciencedirect.com, 2024). Efficiency also increases, as cobots operate continuously without fatigue or scheduling issues, allowing for more consistent crop management practices. Standardizing these tasks reduces variability in crop quality, enhancing market value and boosting consumer satisfaction. Additionally, integrating cobots into greenhouse operations promotes data-driven decision-making. The real-time monitoring and analytics from these

systems guide optimal resource allocation, energy use, and nutrient management. Despite the economic advantages, challenges in scaling the technology for smaller greenhouses or crops with varied shapes remain. This requires adaptable designs and modular deployment strategies. Nevertheless, the operational impacts of cobots are transformative, enabling sustainable labour practices, cost optimization, and improved productivity, ultimately supporting the long-term viability and competitiveness of greenhouse agriculture.

CONCLUSION

The use of collaborative robots in greenhouse agriculture marks an important shift toward sustainable, efficient, and high-quality crop production. Cobots have impressive abilities to perform precision pruning, monitor plant health on their own, and manage resource use. With AI-based sensing systems and smart sensor integration, cobots keep a steady level of efficiency while adjusting to changing environmental conditions, overcoming many challenges faced by manual labour. Precision pruning improves plant structure, encourages even growth, and boosts photosynthesis efficiency, which leads to better yield quality and competitiveness in the market. Their ability to monitor autonomously helps detect stress early, allowing for timely actions and reducing crop losses. Economic studies show that even though the initial costs are high, using cobots can save money in the long run by cutting down on labour needs and lowering plant damage. Constant operation and uniform procedures further enhance productivity, while insights drawn from data improve decision-making and resource management. Certain challenges like fitting cobots into existing greenhouse setups, training operators, and adjusting to changes in the environment need specific strategies for maximum effectiveness. Ongoing research into flexible designs, smart AI systems, and affordable solutions will encourage wider use in greenhouses of different sizes. The results highlight the powerful role of cobots as vital tools for modern farming. Their use in greenhouse management not only boosts efficiency but also supports sustainability by cutting down on waste and improving crop quality. Cooperative efforts among industry players, researchers, and policymakers will be vital in creating standard protocols, backing training programs, and encouraging scalable solutions. In the end, employing cobots prepares greenhouse agriculture for more productivity, better environmental care, and long-term success as global food demand rises.

129

Recommendation

To make the most of collaborative robots in greenhouse agriculture, strategic actions should focus on several connected areas. Investing in research and development is crucial to improve how cobots adapt, integrate sensors, and make AI-driven decisions, ensuring they can work well in different environments and with various crops. Creating standard protocols for performance, safety, and compatibility will help maintain consistency and boost widespread adoption. Thorough training programs for greenhouse staff are essential to provide the skills needed for operating, maintaining, and fixing cobot systems, ensuring they are used effectively and last longer. Cost-benefit studies should be carried out to guide investment choices and showcase the long-term economic benefits of automation, such as lower labour costs, higher yields, and fewer crop losses. Modular and flexible system designs will allow for easy deployment in greenhouses of various sizes and layouts. Integrating data collected by cobots into predictive analytics can enhance decision-making, optimize resource use, and promote sustainability. Cooperation among researchers, industry participants, and policymakers is key to establishing regulations, boosting innovation, and encouraging best practices in robotic farming. These combined efforts will enable greenhouse operations to use cobots effectively, improving productivity, operational efficiency, and sustainable crop management while preparing for potential labour shortages and environmental changes.

References

- Cañadas-Aránega, F., et al. (2024). Autonomous collaborative mobile robot for greenhouses. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772375524002119>
- Vikram, C., et al. (2024). KOALA: A modular dual-arm robot for automated precision plant pruning. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2077-0472/14/10/1852>
- Sánchez-Molina, J. A., et al. (2024). Robotics in greenhouses: Scoping review. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0168169924001418>

Produce Grower. (2025). AI and robotics: The next generation of greenhouse automation. Produce Grower. Retrieved from <https://www.producegrower.com/article/ai-robotic-greenhouse-automation-controlled-environment-agriculture-cea-resource-innovation-institute/>

Vision Robotics. (2024). Digital orchards: Capturing pruning expertise in digital twins. Retrieved from <https://visionrobotics.eu/digital-orchards-capturing-pruning-expertise-in-digital-twins/>

HortiBot. (2024). An adaptive multi-arm system for robotic horticulture of sweet peppers. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2403.15306>

Ahmed, D., et al. (2025). Adaptive vision-guided robotic arm control for precision pruning in dynamic orchard environments. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2504.07309>

Silwal, A., et al. (2021). Bumblebee: A path towards fully autonomous robotic vine pruning. Retrieved from <https://arxiv.org/abs/2112.00291>

He, L. (2025). Advance on agricultural robot hand–eye coordination for pruning. ScienceDirect. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2095809925001559>

Barbosa Júnior, M. R., et al. (2024). Advancements in agricultural ground robots for specialty crops. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2223-7747/13/23/3372>

Rosborg Food Holding. (2024). Collaborative robots in the greenhouse. Retrieved from <https://ifr.org/news/collaborative-robots-in-the-greenhouse/>

Farming Future Food. (2025). Greenhouse robots could solve Mediterranean growers' labour shortages. Farming Future Food. Retrieved from <https://farmingfuturefood.com/greenhouse-robots-could-solve-mediterranean-growers-labour-shortages/>

Unbox Industry. (2024). Robotics for weeding and pruning revolutionizing agriculture. Retrieved from <https://www.unboxindustry.com/blog/91-robotics-for-weeding-and-pruning-revolutionizing-agriculture>

4Growth Project. (2025). Precision in motion: Exploring robotics in agriculture.

130

Sánchez-Molina, J. A., et al. (2024). Robotics in greenhouses: Scoping review. Computers and Electronics in Agriculture, 208, 108750. <https://doi.org/10.1016/j.compag.2024.108750>

He, L. (2025). Advance on agricultural robot hand–eye coordination for pruning. Computers in Industry, 139, 103635. <https://doi.org/10.1016/j.coi.2025.103635>

Cañadas-Aránega, F., et al. (2024). Autonomous collaborative mobile robot for greenhouses. Computers in Industry, 139, 103635. <https://doi.org/10.1016/j.coi.2024.103635>

Ahmed, D., et al. (2025). Adaptive vision-guided robotic arm control for precision pruning in dynamic orchard environments. preprint arXiv:2504.07309. <https://arxiv.org/abs/2504.07309>

Bagagiolo, G., et al. (2022). Greenhouse robots: Ultimate solutions to improve automation in protected cropping systems: a review. Sustainability, 14(11), 6436. <https://doi.org/10.3390/su14116436>

ORGANIZATION OF DIFFERENTIAL TEACHING IN PRIMARY GRADES İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ DİFFERENSİAL TƏLİMİN TƏŞKİLİ

Gunay Etibar Shukurova

Teacher of school number 149 named after E.Shamiyev

Xülasə. Məqalədə ibtidai siniflərdə differensial təlimin mahiyyəti, məqsədi və tətbiq imkanları təhlil olunur. Müxtəlif təlim ehtiyacları olan şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun pedaqoji yanaşmaların vacibliyi vurğulanır. Differensial təlimin ibtidai təhsildə tətbiqi şagirdlərin idrak fəaliyyətinin inkişafına, motivasiya səviyyəsinin yüksəlməsinə və təlimdə bərabər imkanların təmin edilməsinə xidmət edir.

Açar sözlər: differensial təlim, ibtidai sinif, fərdi yanaşma, şagird fəaliyyəti, təlim motivasiyası
Summary. The article analyzes the essence, purpose and application possibilities of differential education in primary schools. The importance of pedagogical approaches that are appropriate for the individual characteristics of students with different learning needs is emphasized. The application of differential education in primary education serves to develop students' cognitive activity, increase their motivation level and ensure equal opportunities in education.

Keywords: differential education, primary school, individual approach, student activity, learning motivation

131

GİRİŞ

Müasir təhsil sistemi hər bir şagirdin potensialını üzə çıxarmağı, fərdi qabiliyyətlərini inkişaf etdirməyi hədəfləyir. İbtidai siniflərdə tədris prosesinin əsas prinsiplərindən biri fərqləndirmə, yəni differensial təlimdir. Bu yanaşma şagirdlərin bilik səviyyəsi, maraqları, öyrənmə tempi və psixoloji xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq onlara fərqli tədris metodlarının tətbiqini nəzərdə tutur. Differensial təlim yalnız zəif və güclü şagirdlər arasındakı fərqi aradan qaldırmaq deyil, həm də hər bir şagirdin fərdi inkişafını stimullaşdırmaq məqsədi daşıyır. Differensial təlim pedaqoji prosesin elə bir təşkil formasıdır ki, burada müəllim eyni mövzunu müxtəlif yanaşmalarla izah edir və şagirdlərin fərdi öyrənmə tərzinə uyğun vəzifələr təqdim edir. Beləliklə, bütün şagirdlər öz imkanları daxilində mövzunu mənimsəyirlər.

Differensial təlimin tətbiq üsulları:

Tapşırıqların differensiasiyası – sadədən mürəkkəbə doğru müxtəlif çətinlik dərəcəsində tapşırıqlar verilir.

Metodların fərqləndirilməsi – vizual, eşitmə və kinestetik tipli şagirdlər üçün müxtəlif öyrənmə üsulları tətbiq edilir.

Qruplarla iş – sinifdə şagirdlər bilik səviyyəsinə, maraqlarına görə qruplaşdırılır və uyğun iş formaları seçilir.

Fərdi layihələr – şagirdlərin şəxsi maraq dairəsinə uyğun kiçik araşdırma işləri təşkil olunur.

Müəllim differensial təlimdə sadəcə bilik ötürən deyil, həm də hər bir şagirdin öyrənmə ehtiyaclarını müəyyənləşdirən, ona uyğun təlim strategiyaları seçən təşkilatçıdır. Diferensiallaşdırılmış öyrənmə mühitində şagirdlərin avtonomiyası dəstəklənir və onlar özünüidarə bacarıqlarını inkişaf etdirirlər. Şagirdlərə dərsin məzmunu, tədris prosesi və qiymətləndirmə vasitələrinin seçilməsində iştirak imkanı verilir. Bu zaman onların qərarvermə, plan qurma və problem həll etmə bacarıqları formalaşır

ki, bu da müstəqilliklərini və avtonom fəaliyyətlərini təmin edir. Məsələn, müəllim başqa şagirdlərlə məşğul olduğu halda köməyə ehtiyacı olan uşaqların öz həmyaşıdlarına müraciət edə bilmələri üçün xüsusi prosedurlar müəyyənləşdirilə bilər. Sosial-psixoloji mühiti fərqləndirərkən müəllim şagirdlərin söylədiyi fikir və ideyaları dərhal təsdiqləmək və ya rədd etmək əvəzinə, onların mövqeyini daha yaxşı anlamaq üçün izahedici suallar verməlidir. Qiymətləndirmə zamanı isə mühakimə etmədən, obyektiv və konstruktiv rəy bildirilməsi tövsiyə olunur. Beləliklə, təhlükəsiz və pozitiv öyrənmə mühiti yaradılır və şagirdlərin fərdi seçimləri nəzərə alınır ki, bu da diferensiallaşmanı gücləndirir. Diferensial yanaşma yalnız zəif nəticə göstərən şagirdlərə diqqətin yönəldilməsi demək deyil. Bu yanaşma eyni zamanda yüksək intellektual inkişaf potensialı olan, müxtəlif fəaliyyət sahələrinə maraq göstərən, öyrənməyə həvəsli və bacarıqlı şagirdlərə də şamil edilməlidir. Məktəbdə bütün uşaqların bacarıqlarının hərtərəfli inkişafına şərait yaradılmalı, müəyyən sahələrdə xüsusi maraq və meyil göstərən şagirdlərin dəstəklənməsi təmin olunmalıdır. Burada əsas məqsəd bütün şagirdləri eyni səviyyədə görmək deyil, əksinə hər birinin fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun inkişaf yolunu müəyyənləşdirməkdir. Şagirdlər arasında fərqlilik intellektin müxtəlif formalarında da özünü göstərir: bəziləri məntiqi-riyazi qabiliyyətlərlə, bəziləri verbal-linqvistik bacarıqlarla, digərləri isə bədən-kinestetik intellektlə seçilir. Howard Gardner-in "Çoxşaxəli intellekt" nəzəriyyəsi bu sahədə geniş izah verir. Təlim prosesi hər bir şagirdin üstün tərəfini inkişaf etdirməyə istiqamətlənməlidir.

Bu səbəbdən dərs prosesində, xüsusilə yeni mövzuların təqdimatında əyani vasitələrin istifadəsi mühüm rol oynayır. Şagirdlərə mövzunu mənimsətmək üçün sxemlərdən, şəkillərdən, plakatlardan, kartlardan və digər vizual materiallardan geniş istifadə olunmalıdır. Tədris materialının izahı şagirdlərin fərdi təfəkkür xüsusiyyətlərini nəzərə almağı tələb edir. Belə izah yalnız informativ və sadə olmamalı, eyni zamanda emosional, rəngarəng və təsviri obrazlarla zəngin olmalıdır. Bu yanaşma şagirdlərdə mövzu barədə konkret təsəvvür formalaşdırır, onların marağını artırır və öyrənməni daha səmərəli edir.

Diferensial təlimin həyata keçirilməsi üçün müəllimin atacağı ilkin addımlardan biri şagirdlərin öyrənmə profillərinin hazırlanmasıdır. Bu profillərdə şagirdlərin öyrənmə üslubu, xarakter xüsusiyyətləri, ailə mühiti, maraqları, hobbiləri və müxtəlif qiymətləndirmə nəticələri toplanır. Öyrənmə profili müəllimə dərslərin planlaşdırılmasında böyük dəstək verir və şagirdyönümlü yanaşmanı təmin edir. Bu yolla müəllim dərslərin məzmununu, prosesini, nəticə məhsullarını və mühitini şagirdlərin maraq və fərdi xüsusiyyətlərinə uyğun şəkildə fərqləndirə bilər. Bununla belə, hər dərslərin bütün elementlərinin eyni vaxtda diferensiallaşdırılması vacib şərt deyil. Diferensial təlimin əsas üstünlüyü hər bir şagirdin şəxsiyyətini və potensialını üzə çıxarmaq imkanını yaratmasıdır. Nəticədə:

Təlim daha ədalətli və şagirdyönümlü olur;

Zəif və xüsusi ehtiyacı uşaqlar tədrisdən kənarda qalmır;

Yaradıcılıq, analitik və tənqidi düşüncə bacarıqları inkişaf edir;

Şagirdlərin məktəbə və cəmiyyətə bağlılığı güclənir;

Motivasiya, özünəinam və öyrənmə həvəsi artır. Belə yanaşma daha çevik və inklüziv təhsil sisteminin formalaşmasına şərait yaradır, nəticədə isə cəmiyyətin sosial və intellektual potensialı genişlənir. Lakin diferensial təlimin tətbiqi ilə bağlı müəyyən çətinliklər də mövcuddur:

Müəllimlərin əlavə hazırlığa və ixtisasartırmaya ehtiyacı;

Sərbəst və yaradıcılığa əsaslanan mühitin formalaşdırılmasında çətinliklər;

Tədris proqramı və qiymətləndirmə meyarlarının uyğunlaşdırılması zərurəti;

Resurs və material çatışmazlığı;

Fərdi yanaşmaya kifayət qədər vaxt və təşkilati imkanın olmaması.

Bu problemlərin aradan qaldırılması isə ardıcıl təhsil islahatları, müəllimlərin peşəkar inkişafı və müasir texnologiyaların tədrisə inteqrasiyası ilə mümkün ola bilər.

Son illərdə Azərbaycanda da diferensial təlim yanaşmaları getdikcə daha geniş tətbiq edilməkdədir. Təhsil siyasətində fərdi yanaşmanın gücləndirilməsi, qiymətləndirmə prosesinin şaxələndirilməsi və

inklüzivlik əsas istiqamətlərdən birinə çevrilmişdir. Müasir dərslik və təhsil proqramlarında, xüsusilə ibtidai və ümumi təhsil mərhələsində, differensial fəaliyyətlər və tapşırıqlar daha çox yer almaqdadır. Müəllimlər üçün təşkil edilən ixtisasartırma kursları, treninqlər, yeni resurs və qiymətləndirmə meyarları bu prosesin səmərəli şəkildə tətbiqinə kömək edir.

Eyni zamanda, təhsil sahəsində rəqəmsal texnologiyaların tətbiqi — elektron portfoliolar, onlayn tədris resursları və fərdiləşdirilmiş platformalar — differensial təlimin effektivliyini əhəmiyyətli dərəcədə artırır. Azərbaycanın müxtəlif bölgələrində həyata keçirilən pilot layihələr də bu istiqamətdə müsbət nəticələr göstərir və bu yanaşmanın ümumtəhsil sistemində geniş yayılması üçün möhkəm zəmin yaradır.

NƏTİCƏ

İbtidai siniflərdə differensial təlimin təşkili müasir təhsil prosesinin əsas istiqamətlərindən biridir və təlimin keyfiyyətinə birbaşa təsir göstərir. Bu yanaşma şagirdlərin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq onların maraq, qabiliyyət və öyrənmə sürətinə uyğun şərait yaradır. Belə mühitdə hər bir uşaq öz potensialını reallaşdırmaq, şəxsi inkişafını təmin etmək imkanı əldə edir. Differensial təlim yalnız zəif və güclü şagirdlər arasındakı fərqi aradan qaldırmaq üçün deyil, həm də təhsildə ədalətlik və bərabər imkanların təmin olunması baxımından mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu yanaşma şagirdlərdə müstəqil düşünmə, problem həll etmə, əməkdaşlıq, özünüidarə və məsuliyyət kimi XXI əsr bacarıqlarının formalaşmasına da kömək edir.

Eyni zamanda, differensial təlim şagirdlərin motivasiyasını artırır, onların məktəbə və öyrənməyə marağını gücləndirir, təhsilin sosial-psixoloji mühitini sağlamlaşdırır. Müəllimlər üçün isə bu metod daha yaradıcı, çevik və şagirdyönümlü pedaqoji fəaliyyət imkanları açır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat:

1. Əhmədova N. İbtidai siniflərdə innovativ təlim texnologiyaları. Bakı: Təhsil Nəşriyyatı, 2022.
2. Əliyeva S. “Müasir təlim metodları və onların tətbiqi”. Bakı: Təhsil, 2020.
3. Məmmədov M. “Təhsildə fərdi yanaşmanın nəzəri əsasları”. Bakı: Elm, 2019.
4. Tomlinson C. A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. ASCD, 2017.
5. Vəliyev R. “İbtidai təhsildə pedaqoji yanaşmalar”. Bakı: Elm və Təhsil, 2021.

Құқықтық гибридті терминдерді хакатон форматында меңгерту
MASTERING LEGAL HYBRID TERMS IN A HACKATHON FORMAT

Есимбекова Д.Б. *

Аңдатпа

Құқық саласындағы гибридті терминдер – заманауи құқықтық жүйенің маңызды құрамдас бөлігі. Олар халықаралық құқықтық тәжірибеде, заңнаманы түсіндіруде және аударма сапасын арттыруда үлкен рөл атқарады. Бұл терминдерді меңгеру заңгерлердің кәсіби деңгейін көтеріп, құқықтық нормалардың бірізділігін қамтамасыз етеді. Сондықтан құқықтық білім беруде гибридті терминологияны оқыту қажеттілігі артып келеді. ЖОО қазақ тілі пәнінің оқытушысы болашақ маманның терминдерді, кәсіби лексиканы сауатты, жүйелі, әрі орынды қолдана білуіне үлкен мән береді.

Бұл зерттеуде құқықтану мамандығының студенттеріне гибридті терминдердің ерекшелігі, қолданылу аясы мен меңгерту әдістері жайлы баяндалады. Автор заманауи хакатон форматындағы сабақ үлгісін ұсына отырып, қазақ тілін өзгетілді аудиторияда оқытудың тиімді жолдарын ұсынды. Құқықтық терминологияны зерттеу, құжаттарды талдау, сот процесі бойынша рөлдік ойын, құқықтық эссе жазу, таныстырылым қорғау сияқты кезеңдер сабақ үлгісі берілген. Топтық жұмыстарда мәтінмен жұмыс қана емес, құқықтық гибридті терминдерді пайдаланып, құқықтық мәселені шешу жолдары, нақты ұсыныс жасау үлгілері қамтылады.

Мамандық бойынша терминологияны меңгерту және оны құқықтық білім беру жүйесіне тиімді енгізу мақсатында хакатон форматындағы іс-тәжірибелік сабақтарды ұйымдастырудың мәні зор. Бұл формат құқықтанушылар мен тілші-мамандардың бірлесіп жұмыс істеуіне, жаңа терминдерді талқылап, оларды құқықтық жүйеге енгізудің инновациялық жолдарын қарастыруға мүмкіндік береді. Әр топта белгіленген сарапшылар білім алушылардың дайындығына өздерінің әділ бағасын береді.

Мақалада интербелсенді сипаттағы білімді бағалау критерийлері, жоба ұсыну, танысытырылым әзірлеу, тапсырмаларды орындауға нұсқаулар, талқылау нәтижелері хакатонның өз нәтижелілігін іс жүзінде дәлелдеді.

Кілт сөздер: гибридті термин, будандасу, терминология, құқықтық, хакатон, рөлдік ойын.

Abstract

Hybrid terms in the field of law are an important component of the modern legal system. They play a major role in international legal practice, in the interpretation of legislation and in improving the quality of translation. Mastering these terms raises the professional level of lawyers and ensures the consistency of legal norms. Therefore, the need to teach hybrid terminology in legal education is increasing. The Kazakh language teacher at a university attaches great importance to the ability of a future specialist to use terms and professional vocabulary competently, systematically and appropriately.

This study presents the features of hybrid terms, their scope and methods of mastering them for students of the law specialty. The author, presenting a model of a lesson in the modern hackathon format, suggested effective ways to teach the Kazakh language to a non-native audience. The model of the lesson includes stages such as the study of legal terminology, document analysis, role-playing on the trial, writing a legal essay, and defending a presentation. Group work includes not only working

* I. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қаласы, e-mail: dinarabyessimbekova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9689-383X>

with the text, but also ways to solve legal problems using legal hybrid terms, and examples of making specific proposals.

In order to master the terminology of the specialty and effectively introduce it into the legal education system, it is important to organize practical classes in the hackathon format. This format allows lawyers and journalists to work together, discuss new terms and consider innovative ways to introduce them into the legal system. Experts appointed in each group will give their fair assessment of the readiness of students.

The article discusses the interactive nature of the knowledge assessment criteria, project presentation, presentation development, instructions for completing tasks, and the results of the discussion, which practically proved the effectiveness of the hackathon.

Keywords: hybrid term, hybridization, terminology, legal, hackathon, role-playing game.

1. КІРІСПЕ

Мақалада қазақ тілін мамандыққа сәйкес оқытудағы кәсіби қатысымдық және тілдік (тілтанымдық) құзыреттіліктерді жетілдірудің заманауи әдістерін ұсынбақпыз. Бүгінгі таңда тілді когнитивті, әлеуметтік және мәдени тұрғыдан меңгерту қажеттілігі басым. Хакатон форматы жазбаша және ауызша құқықтық сөйлеудің прагматикалық тәсілі ретінде құқықтық қарым-қатынастың интербелсенді сипатына бейімделген.

Гибридті терминдерді қарастырмас бұрын, жалпы гибридтену үдерісінің шығу төркініне тоқтала кеткен жөн. Гибридтену тарихын ғалым-тілші Бағдан Момынова сонау араб тілінің қанат жайып, әлемге таралу кезеңінен бастау алатынын тілге тиек етеді: «Қазақ тілінің гибридтенуі араб тілінен басталды. Салалық сөздер терминологиядан тұрады. Гибрид сөздердің ерекшелігі: халықаралық қатынастарда қолданылады, тілдегі кемшілікті толтырып отырады, тілдік бірліктерді ықшамдауға қолайлы».

Бүгінгі таңда донор тілдерге экспансиялық (жаулап алушы тілдер) басқа тілге сөз беретін тілдер жатады: орыс тілі, ағылшын тілі, француз тілі т.б.

Реципиент тілдерге қазақ тілі кіреді, яғни донор тілдің ықпалын тез қабылдап алады. Сөз тудырудың бір қыры – сөз қабылдау.

1.1 Теориялық негіздері

«Гибрид терминдер қазақ терминологиясын жан жақты дамытуға, жүйелеуге және қалыптастыруға, сөздік қорды байытуға бірден-бір ықпалын тигізетін терминдер болып табылады. Жаһандану процесі тілдердің бір-бірімен қарым-қатынасқа түсуі, саяси, мәдени, экономикалық, техникалық және компьютерлік салаларда интеграциялануы шет тілдік атаулардың қазақ тіліне ену процестерін күшейтуде. Бұл көбінен терминдерге қатысты» [1, 87]. Әлбетте, жаһандану жағдайында терминологияның дамуына ағылшын тілінің ықпалы зор.

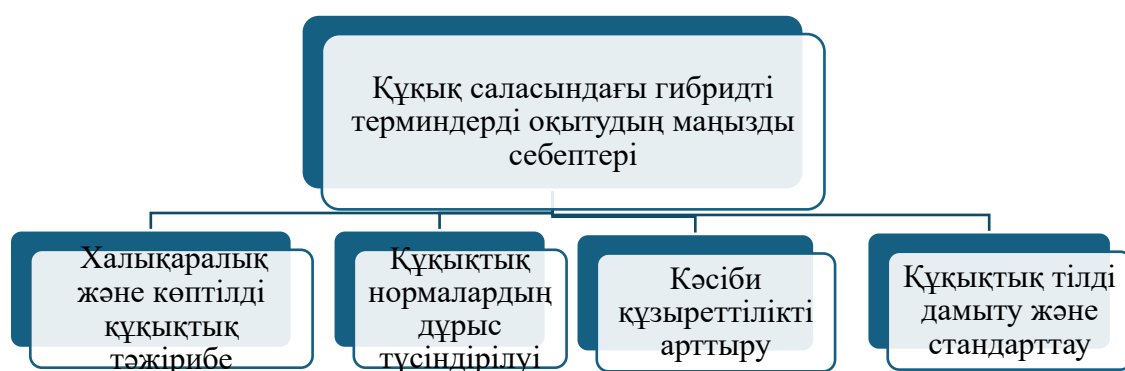
«Гибридті термин – бөгде және автохтонды элементтердің қосылуы нәтижесінде пайда болатын термин, екі тілдің компоненттерін қамтиды. Соңғы кезде қазақ тілінде гибридті терминдер көбейіп кетті. Қазақстан Республикасындағы жаппай жаңғыртудың арқасында тіл айтарлықтай өсті. Көптеген терминдер - будандарды қазақ тілінің қазіргі даму кезеңінде әртүрлі салаларда кездестіруге болады, мысалы, Гибридті терминдер көбінесе фильмде, теледидарда, радиода, интернетте және бұқаралық ақпарат құралдарының негізгі көздері болып табылатын электронды басылымдарда кеңінен қолданылады» [2, 15]. Бұл пікірді қуаттай келе, гибридті құқықтық терминдер электронды басылымдарда ғана емес, құқықтық-заңнамалық құжаттарда да кеңінен қолданылады деген ойдамыз.

«Гибридті термин» ұғымы «терминжасам» және «будандану» сияқты ұғымдармен тығыз байланысты екенін атап өткен жөн. Терминологияның қалыптасуы құрылымдық, танымдық-лингвистикалық құралдардың көмегімен кодталған ақпаратты беру мен қабылдауды қамтитын процесс. Бұл ретте оны жүзеге асырудың ортасы мен шарттары маңызды рөл атқарады. Гибридизация – сөзжасам әдісі, онда автохтонды және бөгде элементтердің үйлесімі байқалады» [3,5]. Гибридті деген атаудың өзі бөгде элементтердің қатысуын меңзейді.

Ә.Қайдаров: «Калькирование является одним из ведущих и продуктивных способов образования новых терминов в казахском языке. Терминологические кальки посвоему характеру делятся на два типа: смысловые и структурно-смысловые» деп калькалау тәсіліне сипаттама берген [4, 24]. Калька тәсілі арқылы жасалған будан терминдердің грамматикалық құрылымы және дыбыстық ерекшелігін байқау қиындау болып табылады.

Демек, гибриді термин – өзге тілдің будандасуы нәтижесінде пайда болған құбылыс. Білім алушыларға мамандық тіліне тікелей қатысты кәсіби лексиканы, оның ішінде салалық терминологияны меңгертуде гибриді терминдерге ерекше мән береміз.

Құқық саласындағы гибриді терминдерді оқытудың маңызды себептерін төмендегі кестеде көрсетейік:



1 кесте. Құқықтық гибриді терминдерді оқытудың маңызды себептері

1. Халықаралық және көптілді құқықтық тәжірибе

Гибриді терминдер құқық жүйелерінің жаһандануымен және әртүрлі елдер арасындағы құқықтық қатынастардың артуымен байланысты. Көптеген заңдар мен келісімшарттар бірден бірнеше тілде жазылады, ал гибриді терминдер аударма дәлдігін сақтауға көмектеседі.

2. Құқықтық нормалардың дұрыс түсіндірілуі

Гибриді терминдер құқықтық құжаттарды түсіндіру кезінде көпмағыналылықты азайтады. Заң тілінде әрбір сөздің нақты мағынасы болуы керек, сондықтан құқықтанушыларға мұндай терминдерді меңгеру маңызды.

3. Кәсіби құзыреттілікті арттыру

Болашақ заңгерлер мен құқықтанушылар халықаралық құқықтық нормаларды дұрыс түсініп, қолдана білу үшін гибриді терминологияны меңгеруі қажет. Бұл олардың кәсіби деңгейін көтереді.

4. Құқықтық тілді дамыту және стандарттау

Гибриді терминдер жаңа құқықтық ұғымдарды қалыптастыру және оларды заңнамалық деңгейде бекіту үшін маңызды рөл атқарады. Әсіресе, жаңа технологиялар мен цифрлық құқық саласындағы ұғымдарды сипаттау үшін қолданылады.

2. ӘДІСТЕР

1 курс білім алушыларына гибриді құқықтық терминдерді меңгертуде хакатон форматын пайдаланудың үлгілік жоспарын ұсынамыз.

Сабақтың мақсаты:

- Құқықтық гибрид терминдердің мәнін және қолданылуын түсіндіру;
- CLIL технологиясы бойынша айтылым, тыңдалым, жазылым және оқылым дағдыларын дамыту; хакатон форматында топтық жұмыс;
- Командалық жұмыс және креативті ойлау қабілеттерін арттыру.

Сабақтың құрылымы:

1. Кіріспе (5 минут)

- Хакатон ұғымымен және мақсаттарымен таныстыру.
- Студенттерді топтарға бөлу (әр топта 4-5 адам).
- Сабақтың мақсаты мен міндеттерін түсіндіру.

2. Тыңдалым және оқылым (10 минут)

- Құқықтық гибрид терминдер туралы қысқаша аудиожазба тыңдау.
- Құқықтық мәтіндерді оқу және талқылау:
- Мәтіндердегі гибрид терминдерді белгілеу.
- Әр терминнің мағынасын анықтау және талқылау.

3. Хакатон кезеңдері

Тапсырманы түсіндіру:

Әр топқа құқықтық гибрид терминдерді пайдаланып, құқықтық мәселені шешу немесе ұсыныс жасау керек. Топтар өз жобаларын дайындау үшін қажетті ақпаратты зерттеу және қолдану;

Жобаны дайындау барысында төмендегі қадамдарды орындау:

1. **Мәселені анықтау:** Берілген мәтіндер бойынша құқықтық мәселені анықтау және түсіну.
2. **Жоспарлау:** Жобаны жоспарлау және оны жүзеге асыру үшін қажетті қадамдарды анықтау.
3. **Зерттеу және талдау:** Қажетті құқықтық ақпаратты зерттеу және талдау.
4. **Шешім ұсыну:** Мәселені шешу үшін гибрид терминдерді пайдаланып нақты ұсыныстар жасау.
5. **Презентация дайындау:** Жобаның нәтижелерін презентация түрінде дайындау.

4. Таныстырылым және талқылау (30 минут)

- Әр топ өздерінің жобасын таныстырады (әр презентацияға 5-7 минут беріледі).
- Топтар өздерінің жобаларын таныстырып болған соң, топтармен және оқытушымен талқылау.
- Топтарға сұрақтар қою және кері байланыс беру.

5. Қорытынды (5 минут)

- Сабақтың негізгі тұжырымдарын қайталау.
- Білім алушылардың түсініктерін тексеру үшін сұрақтар қою.
- Сабақтың нәтижелерін талқылау және бағалау.

ағалау критерийлері үлестіріледі, әр топ қарсылас топты бағалайды

№	Бағалау критерийлері	1 топ	2 топ	3 топ	4 топ
1	Құқықтық гибрид терминдерді дұрыс қолдану және түсіндіру (1-5 ұпай)				
2	Жобаның толықтығы және логикалық құрылымы (1-5 ұпай)				
3	Зерттеудің дәлдігі және мәліметтердің негізделуі (1-5 ұпай)				
4	Презентацияның сапасы және тыңдаушыларға түсіндіруі (1-5 ұпай)				
5	Командалық жұмыс және креативтілік (1-5 ұпай)				
	Жалпы ұпай саны				

№1 мәтін

Авторлық құқық - бұл авторлардың шығармаларын заңды қорғау механизмі. Авторлық құқыққа әдеби, ғылыми және көркем шығармалар жатады. Авторлық құқық авторлардың шығармаларын пайдалану құқығын реттейді және олардың мүліктік мүдделерін қорғайды. Авторлық құқық автордың шығармасын басқалар пайдаланған кезде оның келісімін алуды талап етеді. Бұл заң авторлардың шығармашылық еңбегін әділетті бағалау және қорғау мақсатында жасалған.

№2 мәтін

Қылмыстық жауапкершілік - бұл қылмыс жасаған адамға қолданылатын заңды шаралар жүйесі. Қылмыстық жауапкершілік азаматтардың құқықтары мен бостандықтарын қорғау, құқықтық тәртіпті сақтау және қылмыстың алдын алу мақсатында қолданылады. Қылмыстық жауапкершілікке тартылған адам сот процесінде айыпталып, белгілі бір жазаға кесілуде. Бұл жаза түрлері мүлкі тәркілеу, айыппұл салу, бостандығынан айыру және т.б. болуы мүмкін.

№3 мәтін

Конституциялық реформа - бұл мемлекеттің негізгі заңдарының өзгеруі немесе жаңартылуы процесі. Олар қоғамның дамуына сәйкес мемлекеттің құқықтық жүйесін жетілдіру және демократияландыру мақсатында жүргізіледі. Конституциялық реформа барысында азаматтардың құқықтары мен бостандықтарын қорғау, мемлекеттік биліктің тармақтарын тепе-теңдікке келтіру және құқықтық мемлекетті дамыту мәселелері қарастырылады. Конституциялық реформалар әрқашан қоғамдық талқылау және референдум арқылы жүзеге асырылады

№4 мәтін

Авторлық құқық – бұл авторлардың шығармашылық жұмыстарын заңмен қорғау механизмдерін қамтамасыз ететін құқық саласы. Авторлық құқық объектілеріне әдеби және көркем шығармалар (кітаптар, өлеңдер, картиналар, мүсіндер, музыка, кинофильмдер және т.б.); ғылыми жұмыстар (зерттеулер, мақалалар, баяндамалар және т.б.); компьютерлік бағдарламалар және мәліметтер базалары жатады. Авторлық құқық субъектілері: авторлар – шығармашылық жұмысты жасаушылар. Құқық иеленушілер – авторлардың мұрагерлері немесе авторлық құқықты иеленуші ұйымдар.

Тапсырма 1: Құқықтық терминологияны зерттеу

Нұсқаулықтар:

1. Құқықтық мәтіннен гибрид терминдерді анықтап, оларды белгілеңіз.
2. Әрбір гибрид терминнің мағынасын және қолданылу саласын анықтаңыз.
3. Зерттеуіңізді толығымен жазып, сыныптастарына презентация жасаңыз.

Бағалау критерийлері:

- Гибрид терминдерді дұрыс анықтау және түсіндіру.
- Зерттеу нәтижелерінің толықтығы және түсініктілігі.
- Таныстырылымның сапасы және тыңдаушыларға түсіндіруі.
- Кесте толтыру

Сөз тіркесі түріндегі гибрид терминдер

<i>Гибрид термин</i>	<i>Анықтамасы</i>	<i>Қолданылу саласы</i>	<i>Мысалдар</i>
<i>Авторлық құқық</i>			
<i>Сот процесі</i>			
<i>Құқықтық акт</i>			
<i>Моральдық зиян</i>			
<i>Конституциялық құқық</i>			
<i>Конституциялық реформа</i>			
<i>Интеллектуалдық меншік құқығы</i>			

Тапсырма 2: Құқықтық құжаттарды талдау

Нұсқаулықтар:

1. Құқықтық құжаттарды (мысалы, заңдар, жарлықтар, қаулылар) жинақтап, олардың ішіндегі гибрид терминдерді анықтаңыз.
2. Әрбір құжаттың мақсаттары мен мазмұнын сипаттаңыз.
3. Құқықтық құжаттарды салыстырып, ортақ гибрид терминдерді анықтаңыз және олардың мәнін талдаңыз.

Бағалау критерийлері:

- Құқықтық құжаттарды дұрыс талдау және сипаттау.
- Гибрид терминдерді дәл анықтау және түсіндіру.
- Салыстыру және талдаудың сапасы.

Тапсырма 3: Сот процестері бойынша рөлдік ойын

Нұсқаулықтар:

1. Әр топқа сот процесін өткізу рөлдерін бөліп алады (сот, адвокаттар, айыптаушы, куәлар, т.б.).
2. Әр топ өзінің рөлін түсініп, сот процесіне дайындалады.

3. Сот процесін өткізу барысында гибрид терминдерді қолдануы тиіс
4. Сот процесі аяқталғаннан кейін, әр топ өздерінің рөлін және гибрид терминдерді қалай қолданғанын талқылайды.

Бағалау критерийлері:

- Сот процесін өткізу барысында гибрид терминдерді дұрыс қолдану.
- Рөлдік ойынның толықтығы және қатысушылардың рөліне сәйкес әрекет етуі.
- Талқылау сапасы және нәтиженің дәлдігі.

Тапсырма 4: Құқықтық эссе жазу

Нұсқаулықтар:

1. «Құқықтық гибрид терминдердің құқықтық мәтіндердегі рөлі мен маңызы» тақырыбында эссе жазыңыз.
2. Эссеңізде гибрид терминдерді қолдану және олардың мәнін түсіндіріңіз.
3. Эссеңізді аяқтағаннан кейін, топпен талқылаңыз және кері байланыс алыңыз.

Бағалау критерийлері:

- Эссенің құрылымы және мазмұны.
- Гибрид терминдерді қолдану және түсіндіру.
- Талқылау барысында өз пікірін дұрыс жеткізу.

3. ҚОРЫТЫНДЫ

Құқық саласындағы гибридті терминдерді оқыту – заман талабы. Бұл құқықтық құжаттардың дәлдігі мен түсінікті болуын қамтамасыз етіп қана қоймай, халықаралық құқықтық тәжірибеге бейімделуге көмектеседі. Сонымен қатар, гибридті терминологияны меңгеру заңгерлердің кәсіби құзыреттілігін арттырып, құқықтық аударманың сапасын жақсартады. Құқықтық нормалардың дұрыс түсіндірілуі мен стандартталуы үшін де мұндай терминдер маңызды рөл атқарады. Сондықтан құқық саласындағы білім беру жүйесінде гибридті терминологияны тереңдете оқыту – сапалы заңгерлік кадрларды даярлаудың негізгі бағыттарының бірі болуы тиіс.

140

4. ТҰЖЫРЫМДАР ЖӘНЕ ҰСЫНЫСТАР

Тұжырымдар:

- Гибридті терминдер құқық саласындағы тілдік дәлдікті қамтамасыз етеді және көпмағыналылықты азайтады;
- Халықаралық құқықтық қатынастарда мұндай терминдердің қолданылуы аударма сапасын жақсартып, заңнамалардың сәйкестігін арттырады [5];
- Құқықтанушылар мен заңгерлер үшін гибридті терминдерді меңгеру кәсіби құзыреттіліктің маңызды бөлігі болып табылады;
- Цифрлық құқық пен жаңа технологиялардың дамуы жаңа гибридті терминдерді енгізу қажеттілігін арттырып отыр;
- Құқықтық білім беру жүйесінде гибридті терминологияны оқыту заңнаманың стандартталуы мен халықаралық құқықтық тәжірибеге бейімделуге ықпал етеді.

Ұсыныстар:

1. Құқықтық білім беру бағдарламаларына гибридті терминологияны арнайы пән ретінде енгізу қажет.

2. Құқық саласындағы терминологиялық зерттеулерді дамыту үшін ғылыми жобалар мен зертханалар ашу маңызды.
3. Халықаралық құқықтық құжаттарды аудару және түсіндіру кезінде гибридті терминдерді біріздендіру қажет.
4. Заңгерлер мен құқықтанушыларға арналған гибридті терминдер бойынша оқыту семинарлары мен тренингтер ұйымдастыру ұсынылады.
5. Құқықтық терминологияны стандарттау үшін мемлекеттік органдар мен ғылыми қауымдастықтар бірлесіп жұмыс істеуі тиіс.

Бұл тұжырымдар мен ұсыныстар құқық саласындағы гибридті терминдерді тиімді қолдануға және білім алушылардың өз кәсби қызметінде орынды қолдануына мүмкіндік береді.

РЕСУРСТАР

1. Несіпбай А. Қазіргі қазақ тіліндегі будан атаулардың тілдік ерекшеліктері. Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева Серия Филология, Т.143, №25, 87-94 б.б.
2. Ахмет А., Курманбайұлы С. и Нургалиева С. (2024). Лингвистические особенности Терминов-Гибридов в современном казахском языке. *Понимание русского языка: литература, культура и лингвистика (1)*, 14–25.
3. Aubakirova, A., Kurmanbayuly, S., & Atygaeva, K. (2024). Новые лингвистические термины в современном казахском языке . *Вестник КазНУ. Серия филологическая*, 194(2), 4–13. <https://doi.org/10.26577/EJPh.2024.v194.i2.ph01>
4. Қайдаров Ә. Қазақ терминологиясына жаңаша көзқарас. –Алматы: Рауан, 1993.-89 б
5. Таубалдиев М., Құлманов С. Тіркесті терминдерді аудару мәселелері (Қазақ тележурналистика саласының материалдары негізінде) // *Вестник Евразийского гуманитарного института*. – 2022. – №. 4. – С. 55-70.

ҚОСЫМША БІЛІМНІҢ ОРТА БІЛІМ БЕРУ САПАСЫНА ӘСЕРІ

Жумашева Ж.Б. *

Андатпа. Бұл мақалада қосымша білімнің орта білім беру сапасына әсері талданады. Қосымша білім – мектеп бағдарламасынан тыс үйірмелер, секциялар, курстар және басқа да білім беру бағдарламалары арқылы оқушылардың шығармашылық, әлеуметтік және интеллектуалдық қабілеттерін дамытуға ықпал ететін маңызды құрал. Қосымша білім беру оқушылардың оқу үлгеріміне тікелей әсер етумен қатар, олардың танымдық қызығушылығын арттырады, жеке тұлғалық дамуында ерекше рөл атқарады. Мақалада қосымша білімнің оқушылардың оқу мотивациясына, пәндер бойынша жетістіктеріне және олардың жеке қабілеттерін дамытудағы орны мен ықпалы қарастырылады. Сонымен қатар, қосымша білім мен негізгі білім арасындағы байланыс пен үйлесімділік мәселелері зерттеледі. Қосымша білімнің білім беру жүйесіне қосқан үлесі, оның оқушылардың өмірінде және кәсіби дамуында қалайша маңызды рөл атқаратыны да айтылады. Мақалада қосымша білім мен орта білім жүйесін тиімді үйлестіру жолдары мен халықаралық тәжірибелерге негізделген ұсыныстар беріледі. Бұл зерттеу қосымша білім беру мен орта білім арасындағы өзара байланысты нығайту және білім беру сапасын арттыру бағытында жаңа мүмкіндіктер мен тәсілдерді көрсету мақсатында жазылған.

Тірек сөздер: қосымша білім, орта білім сапасы, оқу мотивациясы, шығармашылық даму, инновациялық оқыту.

The impact of additional education on the quality of Secondary Education

142

Abstract. This article examines the impact of additional education on the quality of general education. Additional education, which includes clubs, sections, courses and other extracurricular activities, plays a significant role in the overall development of students. It not only contributes to improving academic performance but also fosters the development of creative potential, social skills, and personal qualities of students. The article analyzes how additional education influences students learning motivation⁶ interest in academic subjects, and the development of individual abilities. It also explores the interaction between additional and primary education, as well as the challenges of integrating them into the educational system. Special attention is given to studying international experience and implementing best practices into the national education system. The paper aims to identify ways to effectively combine additional and primary education to improve the overall quality of education.

Keywords: additional education, quality of general education, learning motivation, creative development, innovative learning.

Қазіргі қоғамдағы білім беру жүйесі үздіксіз дамып, жаңарып отыруды талап етеді. Осы бағытта қосымша білім беру – оқушылардың шығармашылық, танымдық және әлеуметтік қабілеттерін дамытуда маңызды рөл атқарады. Орта білім беру сапасын арттыру мақсатында негізгі пәндерден тыс қосымша білім берудің үлесі артып келеді.

Қосымша білім беру – бұл оқушылардың бос уақытын тиімді өткізуге жеке қабілеттерін ашуға, шығармашылық және зияткерлік дамуына ықпал ететін білім беру саласы. Ол мектеп бағдарламасынан тыс жүргізіледі және әртүрлі бағыттар бойынша жүзеге асады: музыка, өнер, спорт, техникалық шығармашылық, экология, робототехника және т.б.

* Оқушылар сарайының директоры. Маңғыстау облысы, Ақтау қаласы

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында қосымша білім – жеке тұлғаның шығармашылық, танымдық, әлеуметтік қабілеттерін дамытудың маңызды тетігі ретінде қарастырылады (ҚР «Білім туралы» Заңы, 2007). Мысалы, оқушы музыка мектебінде домбыра үйрену арқылы тек орындаушылық шеберлікті меңгеріп қана қоймай, ұлттық өнерге құрметін қалыптастырады, эстетикалық талғамы дамиды.

Орта білім беру сапасын арттыру тек оқу бағдарламасындағы пәндерді меңгертумен шектелмейді. Қосымша білім беру – оқушының жан-жақты дамуына, логикалық ойлауына, тұлғалық қалыптасуына әсер етеді. Зерттеулер көрсеткендей, қосымша үйірмелер мен курстарға қатысатын оқушылардың үлгерімі жоғары, олардың пәнге деген қызығушылығы артады. Мысалы, робототехника үйірмесіне қатысатын оқушылар физика, математика сабақтарында белсенділік танытып, алған білімін тәжірибеде қолдана біледі. Ұлттық статистика бюросының деректеріне сәйкес елімізде 1625-нен астам қосымша білім беру ұйымы жұмыс істейді. Бұл ұйымдарда 1087 088-ден астам бала қамтылған (<https://stat.gov.kz/>). Олар түрлі бағыттағы үйірмелер мен курстарды ұсына отырып, оқушылардың әлеуетін ашуға мүмкіндік береді. Қосымша білім беру ұйымдары балаларға сабақтан тыс уақытта өз қабілеттерін дамытуға жұмыс жасайды. Олар жеке тұлғаның шығармашылық белсенділігі мен әлеуетін ашуға бағытталған. Осындай ұйымдарда балалар өз еркімен тандап қатысатын үйірмелер арқылы ынталанып, білімге деген қызығушылығы артады. Мектеп пен қосымша білім беру ұйымы арасында тығыз байланыс орнаса, білім мазмұнының сабақтастығы сақталып, оқу-тәрбие үрдісі біртұтас жүйеге айналады.

Жалпы елімізде қосымша білім беру жүйесі қалай жүзеге асырылып жатыр деген сауалға педагогика ғылымдарының кандидаты А.Семченко былай деп жауап береді: «Қосымша білім беру қазіргі таңда екі негізгі бағытта іске асуда. Бірінші бағыт – оқушының өнерге немесе белгілі бір кәсіптік салаға деген қызығушылығын анықтап, оны сол бағытта дамыту. Мысалы, ән айту, би, көркемдік безендіру немесе бейнелеу өнері секілді салаларға бейім балалар үшін арнайы үйірмелер мен курстар ұсынылады. Екінші бағыт – оқушыларды болашақ мамандық таңдауға кәсіби тұрғыдан даярлау. Бұл жерде маңызды мәселе – баланың жас ерекшеліктерін ескеру. Әдетте, 12-14 жас аралығындағы баланың белгілі бір салаға деген қызығушылығы немесе қабілеті байқала бастайды. Егер осы кезеңде оған қолдау көрсетілсе, бұл оның кәсіби бағыт-бағдарын дұрыс айқындауына көмектеседі. Бұл – бала психологиясының заңдылығы. Сондықтан мұғалім дәл осы жас кезеңіндегі оқушының қабілетіне ерекше назар аударуы қажет», (Аманжол Н, 2011: 8) дейді ғалым. Қосымша білім берудің маңыздылығы мен қажеттілігі туралы айтқанда, А.Семченконың пікірлері өте орынды. Ғалымның айтуынша, қосымша білім беру – екі бағытта жүзеге асырылады: біріншісі – баланың өнер мен шығармашылыққа деген қызығушылығын дамыту, екіншісі – балаларды болашақ мамандық таңдауға кәсіби тұрғыдан дайындау.

Бұл екі бағытты қарастырғанда, балалардың қабілеттерін ерте жастан анықтау мен дамыту қажеттігі айқын көрінеді. Мысалы 12-14 жас аралығындағы балалардың бойында түрлі шығармашылық қабілеттер мен қызығушылықтар байқала бастайды. Осы кезеңде қосымша білім беру оларға жаңа мүмкіндіктер мен тәжірибе жинақтауға мүмкіндік береді. Егер баланың музыкаға, би өнеріне немесе бейнелеу өнеріне деген қызығушылығы байқалса, бұл бағытта үйірмелер мен арнайы курстар арқылы оны қолдап, дамытудың маңызы зор. Мысалы, Алматыдағы балет мектебіне қатысатын оқушылар өздерінің әуестік қабілеттерін шыңдап, болашақта осы салада кәсіби маман болуға дайындалады. Ал, екінші бағытта, баланың болашақ мамандығын таңдауына ықпал ету маңызды. Қосымша білім беру арқылы балаларға түрлі мамандықтар мен кәсіби бағыттарды таныстыру, олардың әлеуметтік және кәсіби дағдыларын дамытуға мүмкіндік туғызады. Мысалы, қазіргі таңда техникалық бағыттар мен IT саласына деген қызығушылықтар артуда. Қазақстанның әртүрлі өңірлеріндегі балалар үшін робототехника, бағдарламалау немесе инженерлік дағдыларды меңгеру маңызды бағытқа айналды. Осылайша, мектепте алған білімдерін тереңдетіп, практикалық дағдыларды жетілдіре отырып, олар өз болашағы нақты салада жүзеге асыра алады. «Jas Developer», «Samgau», «Roboland», «Bilim Media Group» сияқты орталықтарда оқушылар робототехника, программалау, 3D модельдеу, мобильді қосымшалар жасау сынды заманауи дағдыларды үйренеді. Болашақта еңбек нарығында сұранысқа ие болатын мамандықтар – цифрлық технология, жасыл экономика, биотехнология, инженерия салалары. Ал осы салаларға

қызығушылықты бала ерте кезден бастаса, ол жоғары оқу орнына түскенде нақты мақсатпен оқиды. Бұл – уақытты, ресурсты тиімді пайдалануға, мамандық таңдауда қателеспеуге көмектесетін фактор.

Қосымша білім мен кәсіби бағдар арасындағы байланысты түсіну үшін келесі кестеге назар аударайық:

Қосымша білім беру бағыты	Сәйкес дағдылар	Болашақ мамандықтар
Робототехника, IT үйірмелері	Программалау, логикалық ойлау, алгоритм	Бағдарламашы, инженер, мәліметтер талдаушы
Бейнелеу өнері, дизайн	Кретаивтілік, визуалды ойлау	Дизайнер, сәулетгі, иллюстратор, графикалық дизайнер
Театр, драма, шешендік өнер	Сахналық сөйлеу, өзін-өзі ұстау, актерлік шеберлік	Актер, тележүргізуші, PR-маман, спикер
Математика және ғылыми үйірмелер	Аналитикалық ойлау, есеп шығару дағдысы	Математик, экономист, қаржыгер
Экология, биология үйірмелері	Табиғатқа қызығушылық, зерттеу дағдысы	Эколог, агроном, биолог, медицина қызметкері
Спорт секциялары	Тәртіп, төзімділік, физикалық дайындық	Спортшы, жаттықтырушы, әскери қызметкер

Бұл кестеден байқағанымыздай, қосымша білім беру бағыттары – тек қызығушылықты арттырып қана қоймай, оқушыны еңбек нарығында сұранысқа ие мамандықтарға дайындауға да септігін тигізеді. Мұндай бағыттағы жұмыстарды жүйелі жүргізу – еліміздің адами капиталының сапасын арттыру жолындағы маңызды қадамдардың бірі. Қосымша білім беру тек балалардың қызығушылығын дамытумен шектелмей, олардың әлеуметтік дағдыларын да нығайтады. Мысалы, ауылдық жерлерде спорттық үйірмелер мен шығармашылық курстар арқылы балалар командалық жұмыс дағдыларын меңгеріп, әртүрлі мәдениеттермен танысады, жаңа достар табады. Осылайша, олар қоғамда белсенді әрі табысты азамат ретінде қалыптасады. Бұл процестердің барлығы баланың психологиясына сай келетін заңдылықтарды ескере отырып жүргізіледі. Әр бала жеке тұлға ретінде өзін анықтап, дамуға бағыт алу керек. Мұғалімдер мен тәрбиешілер де осы жаста балалардың қабілеттеріне көңіл бөліп, қажетті қолдауды көрсетуі маңызды. Қосымша білім беру көбіне мектептегі негізгі білім беру үдерісінің көлеңкесінде қалып қояды. Көп жағдайда ол оқу жоспарының сыртында орналасқан, міндетті емес бағыт ретінде қарастырылып, оған тиісті деңгейде көңіл бөлінбей жатады. Алайда, бұл көзқарас қазіргі білім беру талаптарына сай келмейді. Себебі қосымша білім – тек баланың бос уақытын тиімді ұйымдастыру құралы ғана емес, ол тұлғаның жан-жақты дамуын қамтамасыз ететін маңызды платформа. Әлеуметтік тұрғыдан алғанда, қосымша білім беру әр балаға өзіндік қызығушылығын табуға, әлеуетін ашуға, шығармашылықпен айналысуға мүмкіндік береді.

Бұл білім беру бағыты баланы тек оқыту ғана емес, сонымен бірге тәрбиелеу мен дамыту мақсаттарын да қатар орындайды. Әсіресе қазіргі қоғамда баланың жеке қабілетін ерте анықтау, оны жүйелі түрде қолдау – оның болашақта табысты тұлға болып қалыптасуына негіз болады. Осы тұрғыдан алғанда, қосымша білім беру жүйесі қоғам мен мемлекет тарапынан тұрақты қолдауды қажет етеді. Мемлекеттік саясатта бұл салаға ерекше назар аударылып, ресурстар бөлінуі керек. Себебі баланың мектептегі академиялық білімі мен қосымша білімдегі шығармашылық және практикалық дағдылары бір-бірін толықтырып, тұлғаның үйлесімді дамуына жол ашады. Дамыған елдерде қосымша білім беруге ерекше назар аударылады. Мысалы, білім беруден алдыңғы қатарлы мемлекеттердің бірі Финляндияда әрбір мектепте қосымша білім беру міндетті компонент ретінде қарастырылады. Музыка, театр,

ағаш өңдеу, робототехника, шахмат, шығармашылық жазу сияқты бағыттар бойынша үйірмелер тегін ұсынылады. Мемлекет мектептерге қосымша ресурстар бөліп, әр оқушының қызығушылығына қарай таңдау жасауына жағдай жасайды. Нәтижесінде фин оқушыларының оқу мотивациясы мен білім сапасы өте жоғары деңгейде (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/finland-in>).

Жапонияда қосымша білім беру «жүкү» (juku) деп аталатын жеке білім беру орталықтары арқылы кеңінен таралған (<https://www.statista.com/statistics/119048>). Бұл орталықтарда оқушылар мектеп бағдарламасын тереңдете оқиды, сондай-ақ математика, жаратылыстану, шет тілі сынды пәндер бойынша қосымша дайындықтан өтеді. Ата-аналар қосымша білімге ерекше мән береді, себебі, бұл болашақта жоғары оқу орнына түсуге және табысты мансап құруға негіз болады.

Оңтүстік Кореяда қосымша білім беру – ұлттық білім саясатының маңызды бөлігі. Мұнда «хагвон» (hagwon) деп аталатын білім орталықтары кеңінен таралған (https://en.m.wikipedia.org/wiki/Hagwon?utm_s). Оқушылар күнделікті сабақтан тыс уақытта қосымша сабақтарға қатысады. Бұл жүйе оқушылардың үлгерімін арттырумен қатар, олардың жауапкершілік, тәртіп, еңбекқорлық сияқты қасиеттерін дамытады.

Германияда қосымша білім беру мектептер жанындағы клубтар мен секциялар арқылы жүзеге асады. Бұл клубтар балалардың бос уақытын тиімді пайдаланып қана қоймай, олардың болашақ кәсібін ерте айқындауға да мүмкіндік береді (https://eric.ed.gov/?id=EJ1336180&utm_source=). Жоғарыдағы халықаралық тәжірбие көрсеткендей, қосымша білім беру жүйесі – оқушының жеке қабілетін дамытып, әлеуетін ашуға мүмкіндік беретін маңызды құрал. Финляндия, Жапония, Оңтүстік Корея, Германия сынды елдерде бұл салаға ерекше көңіл бөлініп, мемлекет тарапынан жүйелі қолдау көрсетіледі. Аталған елдерде қосымша білім беру – формалды білім берудің толықтырушы бөлігі ретінде қарастырылады және оқушылардың шығармашылық, зияткерлік және әлеуметтік дамуына зор үлес қосады. Еліміз үшін бұл тәжірбие үлгі бола отыра, қосымша білім беру саласын дамыту, әсіресе ауылдық жерлерде қолжетімділікті арттыру, тегін үйірмелер мен орталықтар санын көбейту – білім сапасын кешенді түрде көтерудің маңызды қадамы болмақ. Мемлекеттік деңгейде нақты қолдау тетіктерін енгізу арқылы ғана біз әрбір оқушыға өзін дамытуға тең мүмкіндік бере аламыз.

Жүргізілген талдау мен отандық және халықаралық тәжірбие көрсеткендей, қосымша білім беру – орта білім сапасына оң әсер ететін маңызды факторлардың бірі. Ол оқушылардың оқу үлгерімін ғана емес, оның оқу мотивациясын, пәнге деген қызығушылығын арттырады. Түрлі зерттеулердің нәтижесі төмендегідей негізгі әсерлерді айқындайды:

- Қосымша білімге белсенді қатысатын оқушылардың пәндік үлгерімі жоғарылайды.
- Жобалық жұмыс, зертханалық тәжірбие, шығармашылық тапсырмаларды орындау дағдылары дамиды.
- Оқушылардың оқу процесіне деген ішкі мотивациясы артады.
- Қосымша білім арқылы ерте жастан кәсіптік бағдар алған оқушы нақты мақсатпен білім алады.

Осылайша, қосымша білім беру жүйесі – оқу сапасын арттыратын ішкі мотивациялық, практикалық, әдістемелік құрал боп отыр. Бұл бағытта мемлекет тарапынан назар күшейіп, әрбір мектепте қолжетімді, сапалы, тиімді, қосымша білім ортасын қалыптастыру – бүгінгі күннің басты талабы.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

ҚР «Білім туралы» Заңы. – Астана : ҚР Әділет министрлігі, 2007 ж.

Ұлттық статистика бюросы <https://stat.gov.kz/>

Аманжол Н. Қосымша білім қалтарыста қалмасын // Айқын. 19 ақпан. 2011 жыл.

Eurydice. (2024). Finland: Afternoon Activities in Basic Education. European Education and Culture Executive Agency. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/finland-in>

Statista. (2023). Participation rate in private education among elementary school students in South Korea from 2013 to 2023. <https://www.statista.com/statistics/119048>

Wikipedia. (2023). Hagwon. https://en.m.wikipedia.org/wiki/Hagwon?utm_s

Schmitz, B. & Perels, F. (2022). After-School Programs in Germany: A Review of Empirical Findings. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=EJ1336180&utm_source=

THE PROBLEM OF THE ARRIVAL AND SPREAD OF ISLAM IN CENTRAL ASIA
(ACCORDING TO DOMESTIC STUDIES)

ОРТАЛЫҚ АЗИЯҒА ИСЛАМНЫҢ КЕЛУІ МЕН ТАРАЛУ МӘСЕЛЕСІ
(ОТАНДЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР БОЙЫНША)

КАСИМБЕКОВА МАРЖАН АМИРОВНА*

ЧАРГЫНОВА ГУЛЗАДА ОРАЗБАЕВНА*

Түйіндемә

Орталық Азия территориясына ислам дінінің енуі мен таралуы және орнығуы туралы шет елдік ғалымдармен қатар отандық зерттеушілер де біршама ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізді. Мақала мақсаты да Орталық Азиядағы ислам тарихына қатысты отандық зерттеушілердің еңбектеріне талдау жасау және қазіргі заманғы отандық зерттеулердегі ислам дискурсы мәселесін талқылау. Зерттеу көрсеткендей, мәселеге қатысты соңғы зерттеулерді талдау Орталық Азиядағы рухани процестер, исламның түркі қоғамындағы орыны, дінаралық қатынастар жайлы кешенді зерттеулердің біршама жүргізілгендігін көрсетеді. Ұсынылып отырған зерттеу де осы еңбектерге шолу жасауға бағытталған.

Зерттеудің алдына қойған мақсаттарда көрсетілгендей, мақалада сипаттама берілген еңбектерді ғылыми айналыста кеңінен пайдаланудың маңызы ерекше екендігін айта кеткен жөн. Жахандану жағдайында еліміздегі қазіргі заманғы рухани процестердің дұрыс бағыт алуы үшін отандық зерттеушілердің ислам дискурсы тақырыбындағы зерттеулерінің маңызы аса зор.

147

Түйін сөздер: Орталық Азия, ислам, сопылық, жәдидизм, ағартушылық. Ислам дискурсы, отандық зерттеушілер

Abstract

In addition to foreign scientists, some scientific research on the issues of penetration, spread and establishment of Islam in the territory of Central Asia was also conducted by domestic researchers. The purpose of the article is to analyze the works of domestic researchers related to the history of Islam in Central Asia and to discuss the problem of Islamic discourse in modern domestic studies. As the study shows, the analysis of the latest studies on this issue shows that many comprehensive studies have been conducted on spiritual processes in Central Asia, the place of Islam in Turkish society, and interreligious relations. The proposed study is also aimed at reviewing these works.

It should be noted that the widespread use of the works described in the article is of particular importance in scientific activity, which is indicated in the objectives of the study. In the context of globalization, research by domestic researchers on the topic of Islamic discourse is very important for the correct direction of modern spiritual processes in our country.

Key words: Central Asia, Islam, Sufism, Jadidism, Enlightenment. Islamic discourse, domestic researchers

Кіріспе

Түркі мемлекеттілігінің сабақтас жалғасы болып есептелетін Қазақ мемлекетінің тарихы, қазақ халқының мемлекеттілігі және оған исламның әсері кеңес кезіне дейінгі кезеңде де, кеңес дәуірінде де, қазіргі тұста да біршама зерттеушілердің зерттеу нысанына айналып келді. Отаршылдықтың зардабын тартып, кешегі қылышынан қан тамған кеңестік кезеңде де қазақ

* Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің докторанты (әл-Фараби 71, 050040, Алматы, Қазақстан)
<https://orcid.org/0000-0002-5380-0656> kasimbekovamarzan@gmail.com

зерттеушілері ресми биліктің аса іш тарта қоймағанына қарамастан қазақ мемлекеттілігі мен ислам дінінің ара-қатынасы, халықтың тарихи жадындағы діни қатпарларды ашуда біршама батылдықтарға барды. Отаршылдардың дінді халықтың тарихи санасынан қанша аластатуға тырысқандығына қарамастан осы тақырыпқа барып, шама-шарқынша зерттеулерін жүргізді.

Осы орайда, исламның таралуы, көне дәстүрлі нанымның сабақтастығы, оның жаңа діни қабаттарға әсері жайлы алғаш зерттеулер көрнекті қазақ ғалымы Шоқан Уәлихановтікі екендігінде дау жоқ. Ол көне нанымдардың жекелеген элементтерінің исламданған қазақ қоғамындағы орыны жайлы өзінің атақты “Қырғыздардағы шамандықтың іздері“, «Тәңірі“, «Даладағы мұсылмандық туралы“ атты тамаша еңбектерін жазды [1]. Ол өз зерттеулерінде көне нанымдардың өміршеңдігін, олардың жаңа жағдайда, ислам дінінің тасасында қала отырып, онымен жымдаса қазақ тіршілігінің жан-жақты салаларында өз маңызын сақтап отырғандығын шебер көрсетіп берді.

Қазақ зерттеушілерінің тағы бірі Мәшһүр Жүсіп Көпеев те исламданған қазақ қоғамындағы діни синкретизм мәселесіне өз шығармаларында жіті назар аударды [2]. Ғұлама ғалым өз шығармаларында ислам дінін қабылдағаннан кейінгі қазақ дүниетанымындағы жаңа діннің ескі сеніммен үндестігін, араласуын, жымдасуын шебер көрсете білді.

Бертін келе отандық зерттеушілердің көш басы болып Ә.Марғұлан көне нанымның түркілердің ерте мемлекеттік дәстүрге ықпалын, оның тарихи сабақтастығын бұлтартпас дәлелдермен нақтылады [3]. Ғалымның әсіресе, сонау сақ-скиф дәуірінен бастау алатын сенімнің ерте формаларының, әсіресе бөрі тотемінің сол кезеңдердегі мемлекеттіліктің қалыптасуындағы маңызы мен тарихи сабақтастығын анықтап, қазіргі қазақ қоғамында сақталып отырған элементтері арқылы көрсетіп берді. Рулық-патриархальды қатынастардың ыдырап, ерте түркілердің мемлекеттілігінің қалыптасу кезеңіндегі наным-сенімдердің ерекшеліктерін анықтады. Ғалым өз зерттеулерінде көне түркі сенімінің ерте формаларының қалыптасуы кезеңінде-ақ сол кездегі саяси оқиғаларға байланысты өзге идеологиялық жүйелердің, әсіресе көне ирандық мифологияның ықпалына ұшырағандығын археологиялық мәліметтер арқылы дұрыс дәйектеп берді [3].

Айта кету керек, Орталық Азия мемлекеттерінің зерттеушілері, олардың ішінде отандық тарихнамада еліміздің территориясында салтанат құрған түркі мемлекеттерінің саяси тарихына қатысты көлемді зерттеулер жүргізілді. Ортағасырлық түркі мемлекеттері жайлы толымды еңбек жазған зерттеушілер өз еңбектерінде негізінен мәселенің саяси-экономикалық, мәдени аспектілеріне көбірек көңіл аударғандарымен, түркі мемлекеттеріндегі дәстүрлі дүниетаным мәселесі жайлы да өз пікірлерін білдіріп кетті. Осындай зерттеулердің көш басында араб-парсы деректерін пайдалана отырып жазылған Б.Е. Көмековтың еңбектерін [4] жатқызуға болады. Б.Е.Көмековтың кең көлемді зерттеулері арқылы қимақ-қыпшақ мемлекеттеріндегі рухани процестер, олардың түркі мемлекеттілігінің қалыптасуына ықпалы жайлы, исламданған түркі қоғамындағы саяси ақуал жайлы толымды тұжырымдар табуға болады. Ортағасырлық түркі мемлекеттеріндегі рухани процестер жайлы осы сынды зерттеулерге С.М.Ақынжановтың қыпшақтар тарихына қатысты еңбектерін [5] жатқызуға болады. С.М.Сыздықов қарлықтар мемлекетінің тарихы мен қарахандар мемлекетінің құрылуына қатысты “Қарлық мемлекетінің тарихы”, “Мүнәжімбашы шейх Ахмедтің “сахайб әл-Акбар”“ немесе “Қарахандар шежіресі”[6] атты зерттеулерінде исламданған түркі мемлекеттеріндегі саяси ақуалға баға береді.

Бұл қатарға жататын еңбектерге Ә.Т.Төлеубаевтың түркілердің дәстүрлі дүниетанымы жайлы зерттеулері [7], С.Ақатаевтың “Мировоззренческий синкретизм казахов” [8] атты зерттеуі, М.С. Орынбековтың “Верования древнего Казахстана” [9], А. Ғалиевтың “Традиционное мировоззрение казахов” [10] атты зерттеулерінде дәстүрлі түркілік дүниетанымды қазақтардың қазіргі наным сенімдерінің қалдықтарын зерделеу арқылы қалпына келтірген. Осы орайда М.Бұлытайдың “Ата-баба діні? Түркілер қалай мұсылман болды” атты еңбегінде [11] түркілердің исламды қабылдау қарсаңында көп дінділіктен бір тәңірлікке–монотеизмге өту этапының рухани себептері зерттеу нысанына айналған.

Шығыстанушы-ғалым М. Әбусейітованың араб-парсы деректерінің негізінде жүргізген Қазақ хандығының құрылу қарсаңындағы Дешті Қыпшақтағы мәдени-тарихи процестер жайлы

зерттеулері, Қазақ хандығының құрылуының алғышарттары ретінде оған дейін өмір сүрген түркілік мемлекеттердің құрылымдық жүйесі мен мемлекеттілігінің сабақтастық мәселелерін қарастыруының да маңызы зор. Ғалымның әсіресе, зерттеу жұмысымызға қатысты «тарих куә, ешқандай өркениет бір-бірінен мәдени әсерсіз пайда болып, дамымайды. Олар әрқашан бірін-бірі толықтырып, толысып дамуды бастан кешеді» деген пікірінің [12] ортағасырлық түркі мемлекеттерінің мемлекеттілігінің қалыптасуына исламның идеологиялық ықпалын растай түседі.

XX ғасырдың аяғынан бастап посткеңестік аймақта исламның қайта жаңғыру уақыты келді. Бұған КСРО-дағы қайта құру себеп болды. ТМД елдерінің қоғамдық-саяси қатынастарындағы исламның жандану процестеріне арналған зерттеулер оның Орталық Азия республикаларындағы жағдайын қарастырады.

Демек, мұсылман әлемінде діни діни-саяси ұйымдар мен экстремистік ағымдардың белсенді қызметі неғұрлым кеңірек байқалса, олар қоғамдық ғылымдардың зерттеу нысанына айналды. Егеменді мемлекеттер пайда болып, осы аймақта исламды тарату үшін исламдық ұйымдар құрған бойда ғалымдардың ғылыми-тарихи зерттеу нысанына айналды.

1990 жылдардың ортасынан бастап қазақ ғалымдарының исламтану бойынша ғылыми еңбектері жиі шыға бастады. Олардың басым көпшілігі ислам дінінің Қазақстан аумағында пайда болуымен, оның одан әрі таралу және даму тарихымен байланысты болғанымен, кейбір еңбектерде аймақтағы исламның саясилану проблемасының жеке мәселелері атап өтілді.

Орталық Азиядағы ислам тарихына қатысты посткеңестік кезеңдегі зерттеулерге шығыстанушы-тарихшы Ж.Ж. Жеңістің «Ортағасырлық түркілердегі мемлекеттілік пен дәстүрлі дүниетаным: тарихи сабақтастықтар мен өзгерістер» атты монографиясын жатқызуға болады. Ғалым шығыс тілдеріндегі жаңа деректер негізінде V-XIII ғ.ғ. түркілердің исламды қабылдау процесі нанымды талданған [13]. Зерттеушінің пікірінше, түркілердің арасына исламның табысты түрде тарап, бекуінің негізгі себептерін мынадай негізгі тұжырымдарға саяды: 1) Этно-мәдени фактор; 2) Жағрафиялық фактор; 3) Мемлекеттік-идеологиялық фактор; 4) Араб жаулап алулары мен соның нәтижесінде ислам миссионерлері мен ғұламаларының үгіт-насихат жұмыстары.

Қазақ зерттеушісі А. Сұлтанғалиеваның айтуынша, қазіргі кездегі Батыс ғалымдарының Орталық Азиядағы исламды зерттеулерінің көпшілігі Өзбекстандағы ислам тарихына бағытталған. Сол себепті де, ғалым, осы олқылықтың орыны толтыру мақсатында Алтынбек Сәрсенбайұлы атындағы қордың қолдауымен «Исламның Қазақстанға оралуы» атты монографиясын жарыққа шығарды [14]. Ғалым зерттеуінің негізгі тұжырымдары: «Қазақстанның дәстүрлі саяси тарихы өз мәдениетінде діни емес» дегенге саяды. А. Сұлтанғалиеваның «Ислам қоғамда өз орнын тапты. Ол ұлттан үзіледі» деген екінші тезисі де исламға социализмнің салдары ретінде зайырлы дәстүрлер терең әсер етуде. Қазақстанның жаһандық исламдық ағымдарға ашылуы – маңызды сәттердің бірі ретінде «Салафилер – қазіргі заманғы ультра православие – жаһандану үрдістерінің бірі», - деп атап өтті ғалым [14].

А. Сұлтанғалиева өз зерттеуінде бүгінгі таңда ислам әлемінің шеткі бөлігі кім болып табылады – «тоқырауда қалған Сауд Арабиясы ма, әлде халал индустриясының көшбасшыларының бірі Малайзия ма?» деген сұрақты көтерді

Г.М. Мендікұлова, А.Г. Косиченко, В.Д. Курганская, В.А. Иванов, Я.Ф. Трофимов, Е.Щелокова, А.К. Артемьев, А.Мұқашов, Қ.Л. Сыроежкин, М.С. Орынбеков, Н.И. Каримов және т.б. өз еңбектерінде исламды саясиландырудың жеке факторларын қарастырады. Зерттеушілердің назары діни күштердің саяси әлеуетін, халықтың әртүрлі әлеуметтік топтарының әлеуметтік-экономикалық жағдайындағы айырмашылықты және олардың әлеуметтік жағдайына исламға деген көзқарастың ықпалын анықтау мәселелеріне аударылады.

Посткеңестік дәуірдегі зерттеулерден А.Сұлтанғалиеваның еңбегін ерекше атап өтуге болады. Ол Орталық Азиядағы және Қазақстандағы исламның тарихи дамуы мәселелерімен қатар исламның саясилану мәселелерін, ислам институттарының саяси қызметін және исламның жекелеген саясиландырылған авторларының аймақ және мемлекет қауіпсіздігіне кері әсер ету факторларын талдайды. А.Сұлтанғалиева Орталық Азия елдері тұрғындарының көпшілігінің

дәстүрлі дін ретіндегі исламның рөлінің күшеюін адамдардың кеңестік саясатта көптеген онжылдықтар бойы қалыптасқан атеизмнен алшақтап, этномәдени және рухани қайта оралуымен түсіндіреді. Сонымен бірге ол исламның этномәдени бірегейлігі исламның рөлін арттыруға және оның қоғамдық өмірдегі нығаюына алдағы уақытта да өз үлесін қосатынына сенімді.

Қазақ зерттеушілерінің пікірінше, исламдану тарихы Қазақстанда ислам дінінің таралу ауқымы мен дәрежесіне әсер еткен бірнеше негізгі кезеңдерден өтті. Исламның ену процесі бір реттік әрекет емес, бірнеше ғасырға, яғни XVI ғасырға дейін, нәтижесінде пайда болған қазақ қауымы өзін мұсылман (суннит, ханафи мазхабы) деп танығанға дейін созылды. Сонымен бірге далада ислам дінінің орнығуы одан әрі жалғасты.

Бірінші кезең 8-9 ғасырларда қазіргі Қазақстан территориясын қамтитын кең-байтақ Еуразия дала аймағына исламның нақты енуі болды. Бұл кезеңге тән ерекшеліктер Ұлы Даладағы болашақтағы исламдану үдерістерінің сипатын айқындап берді. Біріншіден, өлкенің көршілес қала орталықтарынан (Мауераннахр) айырмашылығы Қазақстан территориясы көшпелі және жартылай көшпелі мал шаруашылығының басым аймағы болды. Оның оңтүстік-шығыс бөлігінде ғана отырықшы егіншілік пен қала мәдениеті дамыды. Міне, осы аймақтарда ислам діні барынша кең тарап, бұл аталмыш процесте көрініс тапты.

Екіншіден, ислам діні Қазақстан аумағына енген кезде оны рухани және діни өмірі жан-жақты болған көне түркі көшпелі тайпалары мекендеді. Ерте дәуірлерден бастап мұнда әртүрлі мәдени-идеологиялық жүйелер қатар өмір сүрді, оның ішінде табиғатқа табынуға және ата-бабаларды қастерлеуге, магияға, аспанды құдайландыруға (тәңіршілдікке) негізделген автохтонды көне түркі наным-сенімдерінің орасан зор қабаты. Бұл нанымдар сыртқы, ең алдымен шығыс ирандық ықпалды бастан кешірді (зороастризм). Аймақтағы буддизмнің орны онша маңызды емес болып шықты. Исламданудың басына қарай аймақта несториандық пен манихейлік шығыс христиандық гетеродокстық ілімдері күшейе түсті. Шығыс деректерінде қазақ жерінің оңтүстік-шығыс аймағында орналасқан көне Тараз, Сығнақ қалаларындағы христиан шіркеулері туралы айтады.

150

XIV ғасырдың аяғында көшпелі тайпалар арасында несториан шіркеуінің «түркі митрополиті» миссиясы болды. Түркі тіліндегі христиандық мәтіндер табылды. Түрлі мәдени дәстүрлердің өзара әрекеттесуі исламға дейінгі бүкіл мәдени қабатқа тән синкретизмді сөзсіз тудырды. Оның үстіне бұл қабаттың ішінде көне түркі нанымдары ең өміршеңі болып шықты. Олар исламмен бірігіп, кейіннен қазақ қоғамының дәстүрлі өмір салтының мәдени негізін құрады. Бұл, әсіресе, исламның таралу шегіне – негізінен көшпелі өмір салты қалыптасқан орталық және солтүстік Қазақстанға қатысты болды. Мұнда түркі тәңіршілдік мұрасын исламның ығыстыруы, тіпті өңдеуі оңтүстікке қарағанда әлдеқайда аз болды. Дегенмен, инновацияның өзінде, яғни, исламда белгілі бір дәрежеде әртүрлі діни идеологиялардың элементтері синтезделді.

Үшіншіден, көшпелілердің ерте кезеңде мұсылмандықты қабылдауындағы басты рөлді Мауераннахрдың отырықшы қала орталықтарынан, негізінен Бұхарадан далаға бет алған нақшбандиға, ясауиға, қадирия сияқты бауырлас сопы миссионерлері атқарды. Бұл дәстүрлі исламға дейінгі және сопылық идеялардың элементтерін органикалық түрде біріктіретін көшпелі ортадағы дәстүрлі емес исламның басым ықпалын алдын ала анықтады. Бірқатар басқа мұсылман аймақтарынан айырмашылығы, мұндағы сопылық бауырластықтар еретикалық деп саналмады, яғни ресми және «халықтық» ислам арасында нақты бөліну болмаған.

Осылайша, исламның аймаққа одан әрі енуі және оның саяси өмірге ықпалы мұсылманға дейінгі кезеңмен және моңғол әскерлерінің келуімен, дәстүрлі түркі-моңғол идеологияларымен ажырамас байланыста болды. Бұл процестер идеялар күресінің нәтижесі емес, керісінше әртүрлі идеялардың икемді мәдениеттенуі мен бейімделуінің нәтижесі болды.

«Этникалық» түркі-моңғол ұжымдық бірегейлігін исламдық бірегейлікке ауыстыру болған жоқ. Керісінше, сабақтастық түрінде өзгеріп, болашақта жалғасатын әртүрлі мәдени жүйелердің өзара енуінің толығымен бейбіт процесі болды. Сайып келгенде, бұл синкреттік мәдени бірегейліктің қалыптасуына әкелді.

Моңғолдардан кейінгі кезеңдегі қазіргі Қазақстанның әр жерін қамтыған ірі мемлекеттерде (Алтын Орда, Моғолстан) исламдану қарқыны алғашында тіпті бәсеңдесе де, оның өзі жаңа қырларына ие бола бастады. Жаңадан келгендер бірте-бірте жергілікті түркі ортасына сіңісіп, нәтижесінде түркі-моңғол тектілерінің бірегей элиталық қабаты пайда болды.

Кейінгі кезеңде қазақ халқының қалыптасуымен 16 ғ. ислам дінінің енуі хандардың жоғарғы билігінің күшеюіне және әртүрлі қазақ руларының біртұтас этникалық қауымдастыққа қосылуына ықпал етті. Осылайша, исламның аймаққа одан әрі енуі және оның саяси өмірге ықпалы мұсылманға дейінгі кезеңмен және моңғол әскерлерінің келуімен, моңғол идеологияларымен ажырамас байланыста болды. Бұл процестер идеялар күресінің нәтижесі емес, керісінше әртүрлі идеялардың икемді мәдениеттенуі мен бейімделуінің нәтижесі болды. Ол кезде қазақтар өздерін сунниттік мұсылмандар (ханафи ағымындағы), яғни белгілі бір діни ерекшелігі бар деп санайтын.

Сонымен бірге олар мұра еткен исламдық сенімнің синкретизмі ешқашан еңсерілмеді: исламға дейінгі нанымдар - анимизмнің, шамандықтың, ата-бабаларға табынудың күшті элементтері әлі күнге дейін далада кең тараған діни идеялар мен салт-жоралардың құрамына кіретін халықтық ислам түрінде болды. Осыған сәйкес, имамдар, қазылар, молдалар, мударрилер және басқалар тұлғасында ислам дінінің жалпы мойындалған өкілдерінің бір қабаты пайда болғанымен, мұсылман дін басқармаларының ұйымдық құрылымдары нашар дамыды.

Исламдану тарихының келесі кезеңі 17-18 ғасырларда далада орыс ықпалының орнығуымен байланысты. Бұл дәстүрлі түрде сопылық билікке – ишандарға қамқорлық жасайтын хандар мен сұлтандардың саяси артықшылықтарынан айырылуына әкеліп соқты және бұрын көшпелілер арасында өте танымал болған сопылық бауырластықтардың рөлін төмендетті. Осылайша, бұл жақта «сенбейтіндерге» қарсы жаппай наразылықтың діни нысандарын дамыту үшін жеткілікті идеологиялық және ұйымдастырушылық жағдайлар болмады. Мұның бәрі қазақтардың исламдық өзін-өзі тануының көмескілігімен қосылып, дала тарапынан Батыстың (Ресейдің) сынына діни реакцияның пайда болуына ықпал еткен жоқ. Еуропа елдерінің қол астына түскен мұсылман аймақтарындағы орын. Америкалық географ Шулер «Түркістан» (1876) кітабында: «Қырғыздар мұсылман болып саналғанымен, олардың аз бөлігі діни қағидаларды орнатқан... Олар сирек намаз оқиды және олардың сенімдері пұтқа табынушылықтан туындаған табиғаттан тыс көптеген идеялармен араласады. және шамандық.» [15]. XIX ғасырдың ортасындағы қазақтардың діни наным-сеніміне осындай бағаны орыс зерттеушісі Левшин «Қырғыз-қайсақ, ордалар мен далаларды сипаттау» атты атақты еңбегінде берген. Ол қазақтардың дінге қатысы туралы сұраққа көбіне «білмеймін» деп жауап беретінін жазады. Бұл авторға: «Қырғыздардың (қазақтардың-А.С.) мұхаммедтер, манихейлер немесе пұтқа табынушылардың кім екенін анықтау қиын ба?» деген сұрақ қоюға негіз береді. Қазақтардың ислам діні мен көне көпқұдайшылықты араластырып, ораза ұстамайтынын, намаз оқымайтынын, қазақ тектілігіне қызмет етіп жүрген ортаазиялық, татар молдаларының арқасында ғана «исламшылдықтың» өшпейтінін атап көрсетеді [15].

Н.Д.Нуртазина зерттеуінде түрлі-түсті қоғамдық өмірде діни және мәдени қоғамдар өз орнын алды да, олардың көпшілігінің құрамында әйелдер болды деп қарастырды. Мысалы, Мұсылман әйелдер лигасы, Фатима қауымдастығы, Рифа қозғалысы және т.б. қозғалыстарды осыларға жатқызуға болады. Олар іс жүзінде дәстүрлі қоғамның патриархалдық құндылықтарын рекреациялаумен сәйкестендірілетін мұсылмандық дәстүрі бар халықтардың этникалық және діни бірегейлігін тәрбиелеуге бағытталып, олардың қызметі тәрбиелік және қайырымдылық сипатта болды. Бұл қоғамдық қозғалыстардың басында, әдетте, зайырлы білімі бар адамдар тұрады. Алғашқылардың бірі болып 1990 жылы құрылған Қазақстан мұсылман әйелдер лигасы 1993 жылдан бері «Ақ босаға» газетін шығарып келеді. Бұл ұйымның мақсаты – ұлттық отбасылық және тұрмыстық салт-дәстүрлерді жаңғырту, әлеуметтік аз қамтылғандарға көмек көрсету, қыздарды діни сауаттандыру. 1992 жылы арнайы құрылған «Құран курстары» бағдарламасы бойынша Лига республика өкілдері үшін түрік діни оқу орындарында түрік және араб тілдерін оқытатын ислам негіздерін оқытады [16].

Сондықтан, Қазақстанда әлеуметтік қақтығыстардың шиеленісуі мен күрт материалдық стратификация жағдайында білім беру факторы аса маңызды болып табылады.

Қазақстандағы діни өмірге арналған қазақ зерттеушілерінің еңбектерін талдағанда, онда дін мен діни өмірдің сан алуан аспектілері оның барлық жағымды және жағымсыз көріністері, оның идеологиясы, ұйымдастырылуы мен қызметі қозғалатынын атап өткен жөн. Дегенмен, Қазақстандағы ислам дінін зерттеушілердің жетістіктеріне нұқсан келтірмей, Қазақстандағы мұсылмандық діни мекемелерге жан-жақты тарихи-діни талдау жасау әлі де арнайы зерттеу нысанына айналмағанын айта кеткен жөн.

Зерттеушілердің пікірінше, исламның кең қанат жаюына тұрақты әрекет ететін факторлардың бірі – көпұлтты Қазақстандағы исламды қоршап тұрған жат діни орта. Бұл аумақта ислам мен православиенің тарихи қатар өмір сүруі олардың Ресейдегі православие немесе Таяу Шығыстағы исламға қарағанда православиелік емес болуына ықпал етті.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. [Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений в 5-томах. Том I. -Алматы: Каз.сов.энцикл., 1984.-310с.](#)
2. [Көпейұлы М.Ж. Адам және жұлдыздар ара-қатынасы//Қазақстан тарихы. 1995, -№ 6. -23 – 30 бб.](#)
3. [Марғұлан Ә.Х. Шығармалары. 14 Т// 3 Т. Сарыарқа петроглифтері. Бөрі тотемі бейнеленген жартас гравюралар. 4 Т. Ислам дінінің келуіне дейінгі Ұлытау төңірегіндегі тас мүсіндер. Құрастырған Д.А.Марғұлан. Д.Марғұлан. –Алматы: Дайк-пресс, 2003 ж. -50б. +жапсырма -246 б.](#)
4. [Көмеков Б.Е. Ильясова З. Йақұттың \(XIII ғ.\) “Түркістан” атты мақаласының аудармасы// Қазақстанның ғылыми әлемі. №2 \(02\). 5-10 б.](#)
5. [Акинжанов С.М. Кипчаки в истории средневекового Казахстана. –Алматы: Ғылым. 1999.-296с](#)
6. [Сыздықов С.М. Қарлық мемлекетінің тарихы: оқу құралы. -Алматы: Қазақпарат, 2000ж. -216б.](#)
7. [Толеубаев А. Реликты до исламских верований казахов. - Афтореф. канд. филос. наук. - Алматы: КазГУ, 1992. -33с.](#)
8. [Акатаев С. Мировоззренческий синкретизм казахов. Автореферат док. дисс. -Алматы, 1995. -38 с.](#)
9. [Орынбеков М.С. Верования древнего Казахстана. -Алматы: Ғылым, 1997. -137с.](#)
10. [Галиев А.А. Традиционное мировоззрение казахов. -Алматы: Фонд Евразии,1997. -167с.](#)
11. [Бұлытай М. Ата-баба діні? Түркілер қалай мұсылман болды? –Алматы: Білім. 200. -504б.](#)
12. [Абусейтова М.Х., Абылхожин Ж.Б., Кляшторный С.Г., Масанов Н.Э., Султанов Т.И., Хазанов А.М. История Казахстана и Центральной Азии: учебное пособие. Алматы: «Дайк-Пресс», 2001;](#)
13. [Жеңіс Ж.Ж. Түркілердің дәстүрлі дүниетанымы мен мемлекеттілік: тарихи сабақтастық пен өзгерістер. Үш қиян баспасы. 2022 жыл. 354 бет.](#)
14. [Султангалиева А. Эволюция ислама в Казахстане/Центральная Азия и Кавказ. -1999. -№4\(5\). С.30](#)
15. [Мустафина Р.М. Представления, культуры, обряды у казахов \(в контексте бытового ислама в Южном Казахстане в конце XIX-XX веков\). – Алма-Ата: Қазақ университеті, 1992. – 176 с.](#)
16. [Нуртазина Н.Д. Борьба с исламом. Религиозная политика Советской Власти в Казахстане в 20-40-е годы XX века. Алматы: «Қазақ Университеті», 2008;](#)

ЭТНОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ БІРЛІКТЕР РЕТІНДЕ МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕРДІҢ
СТУДЕНТТЕРДІҢ ТІЛДІК ҚОРЫН ДАМЫТУДАҒЫ ОРНЫ

ӨТЕБАЕВА Г.К. *

ОНЛАСЫН У.К. **

Андатпа. Бұл мақалада техникалық мамандықта оқитын студенттерге кәсіби қазақ тілін оқытуда мақал-мәтелдерді қолданудың маңызы қарастырылады. Мақал-мәтелдер сөйлеу дағдыларын дамытуға, сөздік қорды байытуға, ойды көркем, әрі нақты жеткізуге, сондай-ақ кәсіби коммуникация мәдениетін қалыптастыруға арналған тиімді құрал ретінде сипатталады. Сонымен қатар, оларды меңгеру студенттердің тілдік икемділігін арттырып, кәсіби салаға сай сөйлеу мәнерін жетілдіруге ықпал етеді. Осылайша, мақал-мәтелдерді жүйелі түрде пайдалану техникалық мамандықтағы студенттердің қазақ тілінде еркін сөйлеуіне көмектеседі.

Тірек сөздер: кәсіби қазақ тілі, мақал-мәтелдер, техникалық мамандықтар, кәсіби коммуникация, лингвистикалық дағдылар.

The role of proverbs as ethnolinguistic elements in enhancing students language proficiency

Annotation. This article examines the significance of using proverbs and sayings in teaching professional Kazakh language to students of technical specialties. Proverbs and sayings are characterized as an effective tool for developing speaking skills, expanding vocabulary, conveying thoughts in a figurative and precise manner, and shaping professional communication culture. Furthermore, learning proverbs enhances students linguistic flexibility and improves their speech style in accordance with their professional field. Thus, the systematic use of proverbs and sayings helps technical students speak Kazakh fluently and expressively.

Keywords: professional Kazakh languages, proverbs and sayings, technical specialties, professional communication, linguistic flexibility.

153

Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 31 желтоқсандағы № 1045 қаулысымен бекітілген Қазақстан Республикасындағы тіл саясатын іске асырудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында 3. «Ағымдағы жағдайды талдау» бөлімінде «Проблема. Жастар арасында кітап оқу мәдениеті, ауызша сөйлеу сауаттылығы, тілдің лексика-фразеологиялық бейнелі сөздерін, этномаркерлі лексикалық қорды білу және қолдану деңгейі төмендеуде. Осыған байланысты қазақ тілінің ғылыми және пәндік курсының

мазмұнын орфоэпия, фразеология, лингвомәдениеттану, стилистика, тіл мен сөз мәдениеті бойынша жаңа білімдер жүйесімен байыту керек» деп көрсетілген (ҚР тіл саясатын іске асырудың мемлекеттік бағдарламасы).

Бұл мәселенің өзекті екендігіне техникалық жоғары оқу орнында орыс тілді студенттерге қазақ тілін оқыту барысында күн сайын көз жеткізетініміз рас. Атап айтқанда, студенттерді өздік жұмыстарын қорғау барысындағы ұсынылған тақырыптар бойынша қойылған талаптар негізінде сөйлеу тілінің жұтандығын байқауға болады. Бұл олардың ойын жеткізуде негізінен тура мағынадағы сөздермен шектеліп, тіліміздің бай мұрасы болып табылатын тұрақты тіркестерді, мақал-мәтелдердің, бейнелі сөздерді аз қолдануынан көрінеді. Мұның себебі әрине, жоғарыдағы зерттеу қорытындысы көрсеткендей көп жағдайда жастар арасындағы ана тіліндегі көркем шығармалар оқудың, театр, кинотуындыларын көрудің, күнделікті өмірде ана тілінде сөйлеп, қарым-қатынас жасауының шектелуі болуы және т.б. екені сөзсіз.

Жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдары үшін «Қазақ тілі» жалпы білім беру пәнінің үлгілік оқу бағдарламасындағы көрсетілген міндеттердің бірі ретінде «студенттердің белсенді сөздік қорын кеңейту, және қолдану белсенділігін арттыру, қазақ

* ассистент-профессор, Қазақстан-Британ техникалық университеті. Алматы қаласы, Қазақстан

лексикасының, фразеологиясының байлығын көрсету...» қойылады (Қазақ тілі» жалпы білім беру пәнінің үлгілік оқу бағдарламасы).

Бүгінгі студент – ертеңгі ұлттық маман, сондықтан ол мектеп, университет қабырғасында өз ана-тілінің қыр-сырын үйреніп, оның байлығын келешек жұмысы, кәсібі, іскерлік, әлеуметтік қарым-қатынасы барысында еркін де ұтымды қолдана алатын болып шығуы тиіс. Осы орайда, әрине жоғары оқу орнының қазақ тілі пәнінің оқытушылары алуан түрлі ізденістер жасап, студенттердің сөздік қорын байытуға, сөйлеу тілін жетілдіруге бағытталған қызықты жаттығулар, шығармашылық тапсырмалар, өздік жұмыстар ойластырып ұсынады. Ж.Қ. Сағынтаева, Б.Х. Галиева, Б.Қ. Жумакельдинаның «Мақал-мәтелдердің студенттердің мәдениетаралық қарым қатынас күзіреттіліктерін қалыптастырудағы орны» мақаласында «Тілдерді қарым-қатынас құралы ретінде, сондай-ақ өзге ұлт өкілдерінің мәдениетаралық күзіреттіліктерін қалыптастыру түрінде меңгерту – қазіргі оқытудағы басты мақсаттардың бірі. Мақалада студенттердің мәдениетаралық қарым-қатынас күзіреттіліктерін қалыптастыру мүмкіншіліктері қарастырылады. Қай тілді болмасын өзге ұлт өкіліне үйретуде нәтижеге жету үшін үйренушінің сол ұлт аясында ұғымы, түсінігі болу керек. Ол халықтың тұрмыс- жайын, болмыс-бітімін, әдет-ырымын, әдебін, тарихын тануы тиіс. Сонда қызығушылық пайда болады. Одан әрі білгісі келеді. Сұрақ туындайды. Осыдан сабақ үрдісі өрбиді. Сол себепті тілдерді оқытуда жаттығу-тапсырмалар жүйесі танымдық тұрғыда құрылуы қажет. Осы орайда студенттердің мәдениетаралық қарым қатынас күзіреттіліктерін қалыптастыруда мақал-мәтелді пайдаланудың орны ерекше.» деп қарастырады (Сағынтаева Ж.Қ., Галиева Б.Х., Жумакельдина Б.Қ., 2023). Өз зерттеулерінде қазақ тілі пәні бойынша грамматикалық сауаттылықты қалыптастыру, оны қарым-қатынас әрекеттерінде (айтылым, жазылым, оқылым, тыңдалым) тиімді қолдануға үйретумен қатар, қазақы болмысты таныту, ұлттық кодқа көңіл бөлгізуді мақсат етіп қояды. Осы мақсатқа қол жеткізудегі мақал-мәтелдердің әлеуетін пайдалануды білім алушылардың мәдениетаралық қарым-қатынас күзіреттіліктерін арттырудың тиімді жолы ретінде ғылыми дәлелдеп, жетістікке жеткізетін кейбір тәсілдерін ұсынады. Авторлар тілді меңгеру тек грамматикалық немесе лексикалық біліммен шектелмей, сол тілде сөйлейтін халықтың мәдениетімен, тұрмыс-салтымен, дүниетанымымен танысуды да қамтуы керек екенін көрсетеді. Әрине бұл студенттердің тілді тереңірек түсінуіне және оған деген қызығушылығының артуына ықпал етеді.

Тілдік қарым-қатынасты жақсартуда мақал-мәтелдердің рөлі ерекше. Себебі олар халықтың өмірлік тәжірбиесін, ойлау жүйесін, құндылықтарын жинақтайды. Оларды үйрену арқылы студенттер тек тілдік қорын байытып қоймайды, халқының дүниетанымын, көзарасын да түсінеді. Сондықтан тілді оқытуда мақал-мәтелдерді тиімді пайдалану студенттердің танымдық деңгейін арттырып, шынайы коммуникацияға бейімдейді.

Көрнекті ғалым Ж.Манкееваның «Тіл арқылы этномәдени кодтарды ашу» еңбегінде «...ел боламыз деген жұрттар өзінің ұлттық болмысын, елдігін сақтау үшін осы тектес ұлттық құндылықтар дүниесін түгендеп, оның мән-мазмұнын, қадір-қасиетін бағалайтын рухани-танымдық зерттеулер мен алуан түрлі іс-шаралар жүргізуде» деп көрсетеді (Манкеева Ж.А., 2018). Ұлттық болмыс пен бірегейлікті сақтау – қазіргі жаһандану дәуірінде өзекті мәселелердің бірі. Ғалым атап өткендей, өз мәдениетін, тілдік құндылықтарын бағалайтын халықтар ұлттық бірегейлігін нығайту үшін түрлі рухани-танымдық зерттеулер жүргізіп, ұлттық құндылықтарды жүйелі түрде дәріптеуде. Бұл тұрғыда қазақ тілінің бай қазынасын, соның ішінде мақал-мәтелдерді сақтау мен оларды күнделікті қолданысқа енгізу маңызды рөл атқарады.

Техникалық мамандықта оқитын студенттер үшін де бұл ұғым өзекті. Өйткені олар ғылым мен технология саласында жұмыс істегенімен, ана тілі мен ұлттық мәдениетіне деген құрметті сақтауы, оған деген сүйіспеншілігінің болуы қажет. Мақал-мәтелдер – осы байланысты қалыптастыратын тиімді құралдардың бірі. Демек, тіл арқылы этномәдени кодтарды ашу тек гуманитарлық салаға ғана емес, барлық мамандықтар мен ғылым салаларына ортақ міндет. Техникалық білім алатын студенттер мақал-мәтелдерді меңгеру арқылы ұлттық таным мен кәсіби білімді ұштастырып, тіл байлығын кәсіби ортада тиімді қолдануды үйренеді. Бұл олардың мәдени құзыреттілігін арттырып, өз саласында ойды бейнелі әрі нақты жеткізе алуына көмектеседі. Сондай-ақ ғалым «Тіл арқылы этномәдени кодтарды ашу» мақаласында

белгілі тілші-ғалым Нұргелді Уәлидің «жаһандану кезеңіне тән жағымсыз сипаттың бірі ретіндегі ұлттық сана сезімінен алшақтап, ұлтсызданған сана, тобырлық мәдени сана т.б. көрінісі тіл тәрбиесі осал, тілді игеру деңгейі төмен ортада қалыптасады.» деген пікіріне айрықша мән береді (Манкеева Ж.А, 2018). Иә, тіл – ұлттың мәдени кодының негізгі тасымалдаушысы. Егер адам өз ана тілін жетік меңгермесе, сол тілде қалыптасқан ұлттық құндылықтарды, дәстүрлерді, тарихи сананы терең түсінуі қиынға соғады. Сондықтан тілдік тәрбие мен білім беру жүйесінде ұлттық рухты сақтауға басымдық беру аса маңызды. Бұл тек тілді үйрету емес, сонымен бірге ұлттық дүниетанымды бойға сіңіруді де қамтуы керек.

Осы орайда студенттерге мақал-мәтелдерді оқыту және оларды күнделікті өмірде, кәсіби ортада қолдануға баулу ерекше маңызды. Себебі мақал-мәтелдер – халықтың өмірлік тәжірибесін, дүниетанымын, еңбекке, білімге, қоғамға деген көзқарасын айқын көрсететін тұрақты тілдік бірліктер. Әсіресе техникалық мамандық студенттері үшін мақал-мәтелдерді белгілі бір контексте қолдану тілді жандандырып, сөйлеу қабілетін дамытады.

Мысалы, командалық жұмыс пен ынтымақтастықтың маңызын түсіндіруде «Келісіп пішкен тон келте болмас», еңбектің нәтижелілігін көрсету үшін «Еңбек етсең ерінбей, тояды қарның тіленбей», ал жаңашылдық пен ізденістің қажеттілігін ұғындыруда «Оқыған жетер мұратқа» деген мақалдарды пайдалануға болады. Бұл студенттерге тілді өмірлік тәжірибесімен байланыстыра отырып меңгеруге мүмкіндік береді.

Келесі әріптесіміз әл-Фараби атындағы ҚазҰУ оқытушысы С.Нұртілеуова «Шетелдіктерге мақал-мәтелдерді оқытудың әдіс-тәсілдері» (Нұртілеуова С, 5) мақаласында өз тәжірибесінен студенттің сөздік қорын молайту, жаңа сөздерді меңгеруде шешуші роль атқаратын жұмыстарының үлгілерін ұсынады. Шын мәнінде, мақал-мәтелдер – тілдік білім беруде таптырмас құрал. Олар тек сөздік қорды молайтумен шектелмей, тілдің құрылымын, ойды бейнелі жеткізу тәсілдерін түсінуге көмектеседі. Әсіресе техникалық мамандық студенттері үшін мақал-мәтелдерді қолдану тілді жаттанды емес, тәжірибеге негізделген түрде үйренуге мүмкіндік береді.

А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институтының Этнолингвистика бөлімінің ғалымдары Э.Өтебаева, М. Серікқызы, А.Нұстаевалар «Белсенді қолданыстағы паремнологизмдер» атты мақаласында «Ұлт даналығын араға талай ғасырлар салып, бүгінгі ұрпаққа нақыш-бояуын солғындатпай, мән-мағынасын бәсеңдетпей, көркемдігі мен бейнелілігін жоғалтпай, тұтас жеткізіп отырған тілдік бірліктердің бірі – мақал-мәтелдер» (Өтебаева Э, Серікқызы М, Нұстаева А, 2023: 266) дей келе, өз зерттеу жұмыстарында бүгінгі күні белсенді қолданыстағы мақал-мәтелдерді анықтап, олардың қазіргі мәдени-семантикалық мазмұнын ашуды мақсат етеді.

Осы бағытта техникалық мамандық бойынша білім алып жүрген оқу орыс, ағылшын тілінде жүргізілетін студенттерге ғалымдардың анықтаған белсенді қолданыстағы мақал-мәтелдердің ішінен қазақ тілі сабағының аясында үйрету үшін іріктеп пайдалануға болады. Осы іріктеліп алынған мақал-мәтелдер негізінде тілді үйретудің жоғары деңгейінде студенттерге түрлі тапсырмалар құрастырылды. Ең алдымен мақал-мәтелдер тұрақты тіркестер сияқты аз сөзбен көп мағына білдіретіні және мақал мен мәтелдің аражігі ашып көрсетілді. Мысалы:

1. Мақал – тәрбиелік мәні бар, ақыл-нақыл сипатында айтылатын сөздер тобы. Мысалы: Кең болсаң, кем болмайсың, Дос жылатып айтады, дұшпан күлдіріп айтады және т.б.
2. Мәтел – ой-пікірді бейнелеп, тұспалдап, ишаралап тұратын сөздер тобы. Мысалы: Біреу тоңып секіреді, біреу тойып секіреді. Үй менікі деменіз, үй артында кісі бар. Қызым, саған айтам, келінім, сен тыңда, т.б.

Мақалдың мазмұнында себебі мен салдары қатар айтылады, ал мәтелде істің салдары айтылып, себебі айтылмай қалып қояды. Мысалы: Қорқақты көп қусаң, батыр болады деген мақалда ой толық аяқталып, себебі мен салдары, яғни шарты мен нәтижесі қатар берілген. Ал «Дария жанынан құдық қазба» дегенде салдары ғана айтылған, себебі айтылмаған.

Топ ішінде студенттерді шағын топтарға бөлу арқылы мақал-мәтелдер бойынша жарыс ұйымдастыру мақал-мәтелдің мағынасын түсіну және оны баяндау, қолданылатын орнын табуға, бір-бірінен білім алуға мүмкіндік береді, сондай-ақ, білім алушылардың қызығушылығын арттыратын, тіл үйретудегі белсенді әдістердің бірі.

Әр топқа ұсынылатын тапсырмалардың жауабын жазу кестесі ұсынылады:

р/с	Топ студенттерінің аты-жөні:	Топтың атауы (мақал не мәтел түрінде)	Дұрыс жауаптар
1. 2. 3.			Мысалы: «Тонның ішкі бауындай» «Жұмыла көтерген жүк жеңіл»
1-тап	Мақалдардың жалғасын табу және мағынасын мысалмен түсіндіру	1. Үйдің жылы, суығын Қыс түскенде білерсің. Кімнің алыс -жақынын	Іс түскенде білерсің
		2. Сабыр түбі сары алтын,	Сарғайған жетер мұратқа
		3. Білгенім бір тоғыз,	Білмегенім тоқсан тоғыз
2-тап	Орыс тілінде берілген мақалдың қазақ тіліндегі нұсқасын табу немесе аударма жасау	1. Друзья неверные похожи Скорей всего на нашу тень: Что неотступна в день погожий, Которой нет в ненастный день.	Жаман дос көлеңке, Басыңды күн шалса қашып қтыла алмайсың, Басыңды бұлт шалса, Іздеп таба алмайсың.
		2. Может за добро добром, Заплатить любой. Зло отплачивать добром, Может лишь герой.	Жақсылыққа жақсылық, әр адамның ісі, Жамандыққа жақсылық, ер адамның ісі.
		3. Чтобы смерть отвлечь свою, Отдает хозяйн скот. Чтобы честь сберечь свою, Жизнь отважный отдает.	Малым –жанымның садақасы, Жаным – арымның садақасы
		1.	

3-тап	Ағылшын тіліндегі мақалдың қазақша баламасын табу:	2. Custom is second nature	<i>Ауру қалса да әдет қалмайды</i>
		3. Counsel of many is better	<i>Кеңесін пішкен тос келте болмас</i>
		4. Courtesy costs nothing	<i>Ұлық болсаң кішік бол</i>
4-тап	Берілген мақалдың философиялық мәні туралы ситуация құрып, өнегелі ой айту (ауызша)	1. Түйекұсқа жүк артамын десе, мен құспын депті. Ұш десе десе, мен түйемін депті. (Өзірбайжан мақалы)	
		1. Шеге тағаны сақтайды Таға тұлпарды сақтайды Тұлпар ерін сақтайды Ер елін сақтайды. (Өзірбайжан мақалы)	
		3. Бидайдың кеудесін көтергені – дақылының жоқтығы. Жігіттің кеудесін көтергені – ақылының жоқтығы (Қазақ мақалы)	

Мақал-мәтелдерді әдеби тілдегі мәтін мазмұны мен мәніне сәйкес таңдап қолдана білу білім алушылардың санасында тұрақты ассоциативті байланыс тудырады. Бұндай жұмыстар білім алушылардың алдағы уақытта қарым-қатынасқа түскенде, сөйлесуде үйренген мақал-мәтелдерін кез келген тілдік ситуацияда орынды, шебер пайдалануға жеткізеді. Қорытынды тапсырмалардың бірі ретінде студенттерге 2-3 мақал-мәтел мен тұрақты тіркестерді бөліп беріп, оларды пайдалау арқылы өз өмірінен махаббат, табыс, студенттік өмір, жатақхана, балалық шақ, білім және т.с.с. тақырыптардың біріне мәтін, әңгіме құрастыру ұсынылады. Мысалы: «Құс қанатына сенер, ер атына сенер», «Еңбек пен бақыт егіз», «көз ілмеу», «жүрегі жарылу», «төбе шашы тік тұру». Осы тапсырманың іске асуын студенттің келесі жұмысынан көруге болады.

Нәтиже – еңбектің көрсеткіші

Күз басталысымен оқу да басталып, 10-сыныптың табалдырығын аттадым. Сабақтар жеңіл болды, алайда кейбір пәндер біраз қиындық тудыратын. Алғашқы ағылшын тілі сабағында мұғалім 12- сыныпта ағылшын тілінен халықаралық «IELTS» емтиханы болатынын хабарлады. Сол сәтте менің **төбе шашым тік тұрды**, себебі менің ағылшын тілінен деңгейім өте нашар болатын. **«Еңбек пен бақыт егіз»** демекші мен емтиханнан жоғары ұпай алу үшін барымды саламын деп шештім. Әр күні таңда мектепке барар уақыттан бір сағат ерте тұрып, **көз ілмей** дайындалдым, әрі демалыс күндері уақытымды бос жібермедім. Арада екі жыл өтіп, емтихан да жетіп келді. **«Құс қанатына сенер, ер атына сенер»** деп өз күшіме, дайындығыма сеніп, емтиханды жазып шықтым. Бірақ, қобалжу және қорқыныш маған тыныштық бермеді. Ортаға он үш күн салып қорытынды нәтижелер ғаламтор бетіне шықты. Сол сәтте **қуанғаннан жүрегім жарылып**, ең алғаш ата-анама хабарладым және жақын достарыммен бөлістім.

Қорыта келгенде, мақал-мәтелдердің ықшам әрі ырғақты құрылымы оларды жеңіл есте сақтауға мүмкіндік береді. Техникалық сала мамандары үшін тілдік дағдылардың қалыптасуы кәсіби қарым-қатынастың маңызды бөлігі саналады. Бұл әсіресе өз саласындағы ұғымдарды дұрыс түсіндіру, әріптестермен, мамандармен немесе халықаралық серіктестермен тиімді

байланыс орнату кезінде ерекше мәнге ие. Осы тұрғыда мақал-мәтелдерді үйрету мен қолдану мынадай нәтижелерге қол жеткізеді:

- Сөздік қорды кеңейту – студенттер кәсіби саласына байланысты мақал-мәтелдерді меңгеру арқылы тілдік қорын байытады және оларды кәсіби контексте қолдануды үйренеді.
- Ойды бейнелі әрі нақты жеткізу – техникалық мамандықтарда қысқа, нұсқа әрі мәнерлі сөйлеу маңызды. Мақал-мәтелдер студенттерге ойды жинақы әрі түсінікті жеткізуге көмектеседі.
- Кәсіби қарым-қатынас дағдыларын дамыту – студенттер мақал-мәтелдер арқылы тілдің тек ақпарат беру құралы ғана емес, кәсіби ортадағы тиімді коммуникацияның маңызды элементі екенін түсінеді.
- Тілдік шығармашылық қабілетті арттыру – мақал-мәтелдерді меңгеру студенттердің тілдік икемділігін дамытып, сөйлеу мәнерін жетілдіруге ықпал етеді.

Осылайша, кәсіби қазақ тілін оқыту барысында мақал-мәтелдерді жүйелі түрде қолдану студенттердің тілдік және коммуникативтік құзыреттілігін арттырып қана қоймай, олардың мамандықтарына сай сөйлеу мәдениетін қалыптастыруға көмектеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер:

Қазақстан Республикасындағы тіл саясатын іске асырудың 2020 - 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы;

Жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдары үшін «Қазақ тілі» жалпы білім беру пәнінің үлгілік оқу бағдарламасы;

Манкеева Ж.А. Тіл арқылы этномәдени кодтарды ашу

<https://egemen.kz/article/174894-til-arqyly-etnomadeni-kodtardy-ashu>

Сағынтаева Ж.Қ., Галиева Б.Х., Жумакельдина Б.Қ. Мақал мәтелдердің студенттердің мәдениетаралық қарым қатынас құзіреттіліктерін қалыптастырудағы орны \\\ Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің ХАБАРШЫСЫ, № 3(144)/2023.

Нүртілеуова С. Шетелдіктерге мақал-мәтелдерді оқытудың әдіс

тәсілдері <https://pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow2/17260/84/3/3936/0//>

Өтебаева Э, Серікқызы М, Нұстаева А. Белсенді қолданыстағы

Паремиологизмдер\\ «Қазақ лингвомәдениеттаным: теориясы, эмпирикасы мен практикасы» атты халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдары. – Алматы: ЖК Асыл, 2023. – 266 бет. Қазақтың мақалдары мен мәтелдері – Алматы: «Білім» баспасы, 2007. – 272 бет.

IDEAS OF VIRTUE IN ABAI'S POETIC WORKS AND EFFECTIVE WAYS AND
METHODS OF ITS PROMOTION TO STUDENTS

АБАЙДЫҢ ПОЭЗИЯЛЫҚ ТУЫНДЫЛАРЫНДАҒЫ ІЗГІЛІК ИДЕЯЛАРЫ ЖӘНЕ
ОНЫ БІЛІМГЕРЛЕРГЕ НАСИХАТТАУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

Тумабаева М.Б. *

Андатпа.

Мақалада Абай Құнанбаев поэзиясындағы ізгілік идеялары мен оны білімгерлерге насихаттаудың тиімді әдістері қарастырылады. Абай шығармашылығында адамгершілік, әділеттілік, білім мен ақылдың маңызы зор, әрі бұл идеялар адам болмысының ішкі жан дүниесін, моральдық таңдау мен әлеуметтік жауапкершілікті қарастырады. Мақалада Абайдың гуманистік философиясы мен оның шығармаларындағы ізгілік идеяларының білімгерлерге әсері талданып, бұл ұғымдарды оқытудағы тиімді әдістер ұсынылады.

Зерттеудің мақсаты – Абайдың поэзиясындағы ізгілік ұғымын түсіндіру және оны білім беру жүйесінде, әсіресе жоғары оқу орындарында оқытудың тиімді жолдарын анықтау. Абай шығармаларындағы ізгілік моральдық және этикалық құндылықтармен қатар, адамның қоғамдағы орны мен рөліне деген жауапкершілікті қамтиды. Ақын шығармалары білімгертерге тек эстетикалық ләззат алу ғана емес, олардың тұлғалық және рухани дамуына да ықпал етеді.

Мақалада Абайдың «Ғылым таппай мақтанба», «Құлақтан кіріп, бойды алар», өлеңдеріндегі негізгі идеялар қарастырылып, олардың жастар тәрбиесіне қосатын үлесі көрсетіледі. Абай адамды рухани жетілуге, өз қателіктерін түсініп, оларды түзетуге шақырады, бұл білімгерлердің жеке және әлеуметтік жауапкершілігін арттырады. Ақынның шығармаларындағы адам мен қоғам, адам мен табиғат арасындағы үйлесімділік идеясы да қазіргі кезде өзектілігін сақтайды.

Әдістемелік тұрғыда, мақалада Абайдың поэзиясын оқытуда қолдануға болатын тиімді тәсілдер ұсынылады. Олардың ішінде мәтінге талдау жасау, шығарманы философиялық, моральдық және әлеуметтік тұрғыдан қарастыру, білімгертермен пікірталастар өткізу және жобалық жұмыстар ұйымдастыру әдістері білімгерлердің сыни ойлауын, әлеуметтік мәселелерге жауапкершілігін арттыруға мүмкіндік береді.

Абайдың поэзиясындағы ізгілік идеялары білімгерлердің рухани-адамгершілік дамуына зор ықпал етеді. Бұл идеяларды оқу процесіне енгізу арқылы білімгерлердің моральдық құндылықтарды терең түсінуіне, қоғамға деген жауапкершілік сезімін қалыптастыруға көмектеседі.

Кілт сөздер: Поэзия, гуманизм, адамгершілік, білім.

Abstract.

The article discusses the ideas of virtue in Abay Kunanbayev's poetry and effective methods of promoting it to students. Morality, justice, knowledge and reason are important in Abai's work, and these ideas consider the inner world of human existence, moral choice and social responsibility. The article analyzes the humanistic philosophy of Abai and the influence of the ideas of virtue in his works on students and offers effective methods of teaching these concepts.

The purpose of the study is to explain the concept of virtue in Abai's poetry and identify effective ways to teach it in the educational system, especially in higher educational institutions. Virtue in Abai's works, along with moral and ethical values, includes responsibility for the place and role of a

* 8D01701 – Қазақ тілі мен әдебиеті білім беру бағдарламасының докторанты, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ. madina_tumabaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2838-6067>,

person in society. The poet's works give students not only aesthetic pleasure, but also contribute to their personal and spiritual development.

The article discusses the main ideas of Abai's poems "Science tappai bodamanba", "from the ear to the ear", and shows their contribution to the education of young people. Abai encourages a person to improve spiritually, realize their mistakes and correct them, which increases the personal and social responsibility of students. The idea of harmony between man and society, man and nature in the poet's works also retains its relevance today.

Methodically, the article presents effective approaches that can be used in teaching Abai's poetry. Among them, the methods of analyzing the text, considering the work from a philosophical, moral and social point of view, conducting discussions with students and Organizing Project work make it possible to increase students' critical thinking, responsibility for social problems.

The ideas of virtue in Abai's poetry have a great impact on the spiritual and moral development of students. By introducing ideas into the educational process, it helps students to have a deep understanding of moral values, to form a sense of responsibility for society.

Keywords: poetry, humanism, morality, education.

1. КІРІСПЕ

Барлық халықтың өркениет тарихында жарқын із қалдырған ұлы тұлғалар өткен. Ұлттың ұлы тұлғаларының артына қалдырған мирасы қоғамның ортақ құндылықтарын құрайды. Қазақ тарихы мен мәдениетінің кешегісін бүгінгімен жалғаған көпір, болашағын құнды мұрасымен сәулелендірген жарық жұлдыздың бірі және бірегейі – ойшыл, ғұлама, ақын Абай Құнанбайұлы. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев [1].

Абай Құнанбаев – қазақ әдебиетінің ұлы классигі, әрі ойшылы, философы. Оның шығармашылығы қазақ халқының рухани мұрасының алтын қорына қосылған баға жетпес қазына. Абай өз туындыларында адам болмысының жан-жақты аспектілерін ашып, қоғамдағы «адамгершілік», «ізгілік», «білім мен еңбек», «адалдық» сияқты маңызды құндылықтарды көтерген. Бұл ақын поэзиясының насихаттаған тақырыптарының бір қыры ғана, себебі ақын поэзиясы, қара сөздері адам бойында адами қасиетті қалыптастыруға негіз болатын сан алуан, тіпті жүздеген тақырыптарды қамтыды десек қателеспейміз. Оның поэзиясында адамды рухани жетілуге, өз қателіктерін түзетуге, әділдік пен адалдықты насихаттауға шақыру идеялары айқын көрінеді. Абай шығармашылығының түпкі мақсаты – жеке адам мен қоғамның моральдық және рухани өсуіне ықпал ету, халықтың мәдениетіне және моральдық тұрғыдан жаңғыруына жол ашу.

Абайдың поэзиясындағы «ізгілік идеялары» қазіргі заманғы жастарды тәрбиелеуде үлкен рөл атқарады. «Ақын поэзиясында циклдану қағидаттары мен топтастыратын бірнеше тақырып, бірсыпыра бейнелеу тәсілі бар. Табиғат, қоғамдық өмір, адамгершілік, ар-ұждан мәселелерін қарастырды» [2]. Оның шығармаларында көтерілген адамгершілік мәселелері бүгінгі таңда да өзектілігін жойған жоқ. Әрбір өлеңі мен қара сөзі арқылы Абай білімнің, еңбеккерліктің, адамгершіліктің, қарекетке ұмтылудың, жақсылықтың, ізгіліктің маңыздылығын насихаттайды. Сондықтан да оның мұрасы қазіргі білімгерлер үшін тәрбие құралы ретінде ерекше орын алады.

Мақалада Абай Құнанбаевтың поэзиясындағы ізгілік идеялары мен оларды білімгерлерге насихаттаудың тиімді жолдары мен әдістері қарастырылады. Зерттеу жұмысының негізгі мақсаты – Абай шығармашылығындағы адамгершілік және ізгілік ұғымдарын түсіндіру, оларды білім беру жүйесіне енгізудің тиімді әдіс-тәсілдерін анықтау. Әсіресе, жоғары оқу орындарында Абайдың поэзиясын оқытудың педагогикалық маңызы мен оның білімгерлердің тұлғалық дамуына әсері қамтылады.

1.1 Теориялық бөлім

Гуманизм ұғымы философия ғылымында кейін келе әдеби-көркемдік, этикалық бағытта қарастырылып, қолданыла бастаған. Аталған бағыттың өкілдері Цицерон., А.Данте., Леонардо да Винчи, Д.Бруно, пико Делла Мирандолла сияқты ғұламалар болды. «Ежелгі дәуірдің ғұламаларының өзі әр шығармаларындағы басты мәселе «адамгершілік» деп білді» [3].

Философтар гуманизмді үш мағынада түсінуді жөн санайды:

- ✚ Адамның негізгі құқықтарының кепілі оның өмірінің гумандылық негіздерін сақтау шарты ретінде;
- ✚ Әлсіздерді берілген қоғамның әділеттілік туралы дағдылы көзқарастардың шеңберінен шығатын қолдау;
- ✚ Өрбір адамда жетілген тұлға болуға және қоғамдық құндылықтар негізінде өзін-өзі жүзеге асыруға мүмкіндік беретін әлеуметтік және құлықтылық қасиеттерді қалыптастыру.

Жалпы ғылымда «ізгілік» ұғымы гуманизм терминінің баламасы ретінде қолданылып жүр. Тек әдебиет саласында ғана емес, саясаттану, тарих, философия, мәдениеттану, дінтану, лингвистика бағыттарында да бұл ұғымды жиі кездестіреміз. Ғылымда бұл термин бір мәнде, бір мазмұнда қолданыла ма деген сауал туындайды.

Музыка және мәдениеттану ғылымында: «Адам – тұрмыстың мәні мен негізі екенін пайымдайтын, адамның өз құндылығы туралы ілім» [4].

Философияда: «Гуманизм (лат. **humanus** – адамдық, адамгершілік) – адамды бірінші орынға қоятын және тұлғаны ең жоғары құндылық деп қарастыратын тұжырымдама, дүниетанымның принципі. Тар мағынада ортағасырдағы діни схоластикаға қарсы Қайта Өрлеу дәуіріндегі зайырлы (светское) көзқарас» [5].

Криминологияда: «Адамгершілік, қоғамдық қатынастағы адамшылықты, адам игілігіне қамқорлықты, адамның адамгершілік қасиетін, адам ең жоғары құндылық деп қарайтын құқығын қадірлеуді, қорғауды білдіретін көзқарастар жүйесі» [6].

Әлеуметтану ғылымында: Тұлға ретіндегі адамның, оның еркін дамуы және өз қабілеттерін жүзеге асыру құндылығын мойындау, адам игіліктерін қоғамдық қатынастарды бағалаудың өлшемі ретінде қабылдау [7].

Саясаттану ғылымында: Адам өзіндік құндылықтардың түбірі екенін мойындаудан бастау алады [8].

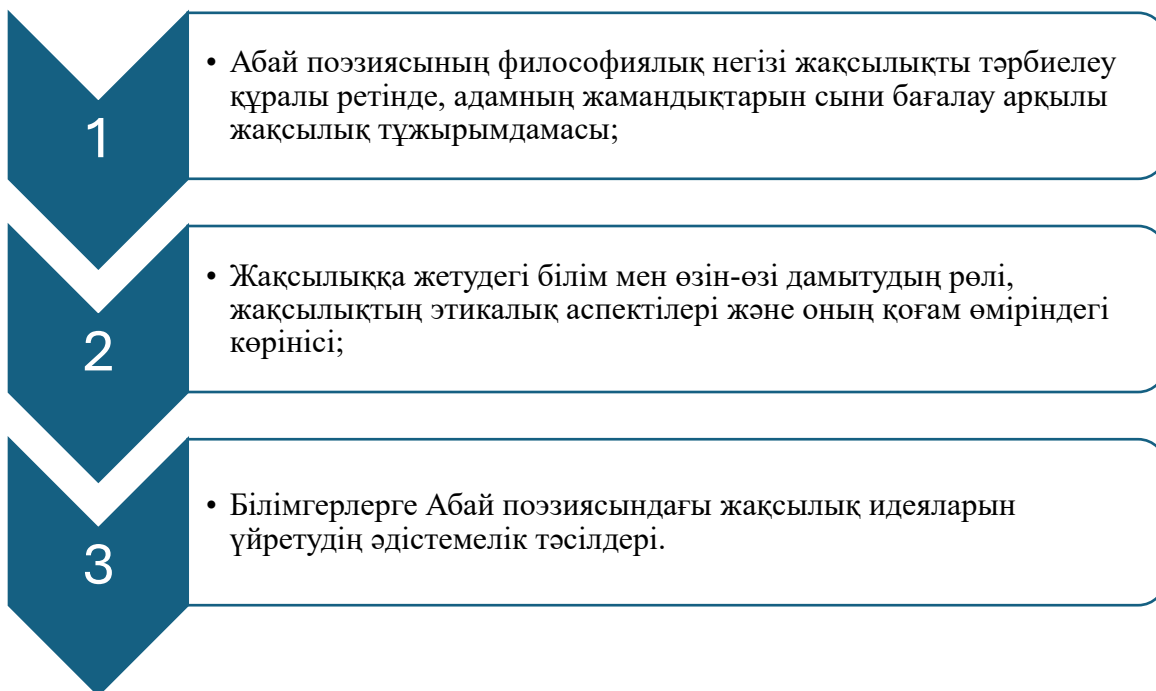
Анықтамалардың жан-жақтылығы бұл терминнің көптеген ғылым салаларында зерттелуімен тығыз байланысты. Атап айтсақ: философия, педагогика, лингвистика, психология, теология, саясаттану, әлеуметтану, мәдениеттану. Демек, адамның индивидтік тұрғыдан қасиеті мен қадірін, оның өмір сүруге деген құштарлығын, ой еркіндігі мен сезімдерін, жақсылыққа қарай ұмтылуын, өзінің әрі қоғам алдындағы жауапкершілігін, тұлғалық ары мен намысын, қоршаған ортаға деген мейірімділігін, кісі алдындағы жауапкершілігі мен намысын, ой еркіндігін, оның тұлға ретінде құқықтарын, жігерлігі мен күштілігін барша адами қасиеттерін ұлықтайтын, даралығы мен дамуын дәріптеп насихаттайтын идея екендігіне көз жеткіздік.

2. ӘДІСТЕР:

Инновациялық білім беру қоғамды жандандырады, жас ұрпақты үміттендіреді, барлық білім беру саласы соған бағдарланады [9]. Мақалада теориялық бөлімді ұсынуда қолданылатын әдістердің бірі – *талдау* және *шолу*. Бұл әдістер негізінен тақырыптың жалпы контекстін түсінуге мүмкіндік береді. **Көзқарастарды талдауда танымдық** әдіс өте тиімді, өйткені ол түрлі көзқарастарды тереңірек түсінуге және салыстыруға мүмкіндік береді. **Синтез әдісі** – жеке компоненттерді біріктіріп, тұтас бір жүйені немесе тұжырымдаманы қалыптастыруға көмектеседі. Бұл әдіс әдебиеттерді біріктіріп, жаңа идеялар мен теорияларды құрастыруға мүмкіндік береді. **Кешенді әдіс** – бірнеше ғылыми көзқарастарды, әдістерді біріктіріп, кең ауқымда зерттеу жасау үшін қолданылады. **Контекстуалды талдау әдісі** – зерттелетін мәселені немесе көзқарасты оның тарихи, әлеуметтік, мәдени немесе басқа контекстінде қарастыруға бағытталған әдіс. **Парадигмалық әдіс** – белгілі бір ғылыми мектептердің немесе бағыттардың тұжырымдарын салыстырып, олардың ерекшеліктері мен ұқсастықтарын талдауға көмектеседі. **Эмпирикалық әдіс** – ғылыми зерттеу нәтижелерін нақты деректер мен тәжірибелер арқылы тексеру, осы әдіс теория мен практика арасындағы байланысты көрсетеді. Бұл әдістерді мақалада теориялық бөлімді құру кезінде тиімді пайдалану арқылы зерттеудің тереңдігі мен ғылыми негізділігі арттыруға септігін тигізді.

3.ТҰЖЫРЫМДАР

Біз зерттеу мақаламызда ЖОО-да «XIX ғасыр әдебиеті» пәнінде Абай поэзиясындағы ізгілік идеяларын білімгерлерге таныту, оқыту бағытында бірнеше тұжырымдарды ұсынатын боламыз. Абай Құнанбаевтың поэзиясындағы ізгілік идеяларын жоғары оқу орындарының оқу үдерісіне талдау және енгізу, этикалық және философиялық аспектілерді анықтау, сондай-ақ білімгерлерге адамгершілік және гуманистік құндылықтарын қалыптастыру үшін олардың педагогикалық маңызы зор екенін айқындау қажет. Сол үшін, төмендегі кестеде Абай шығармаларын оқытудың тұжырымдамасын ұсындық.



Кесте 1. (Абай шығармаларын оқыту арқылы, тұжырымдар жүйесі)

Абай поэзиясының философиялық негізі жақсылықты тәрбиелеу құралы ретінде, адамның жамандықтарын сыни бағалау арқылы жақсылық тұжырымдамасы;

Абай поэзиясы тек көркемдік мұра ғана емес, сонымен қатар жақсылық, адамгершілік және ағартушылық идеяларын ашатын философиялық мектеп екендігіне баса назар аудару керек. Абай жақсылықты адам мен қоғамның үйлесімді дамуының негізі болып табылатын негізгі қағида ретінде қарастырады. Білімгерлерге Абайдың шығармаларында жақсылық адалдық, шынайылық, көршісіне деген сүйіспеншілік, әділдік сияқты жоғары адамгершілік мұраттармен байланысты екенін түсіну маңызды. Демек, Абай поэзиясында гуманистік дүниетанымның негізгі принциптері бар, онда жақсылық жеке және қоғамдық үйлесімділіктің негізі ретінде ұсынылған. Бұл идеяларды Білімгерлердің адамгершілік туралы терең түсінігін қалыптастыру үшін қолдануға болады. Абай өз поэзиясында қызғаныш, ашкөздік, екіжүзділік сияқты адам жамандықтарын жиі сынға алады. Алайда оның поэзиясы тек айыптаумен шектелмейді, ол өзін-өзі тануға және өзін-өзі жетілдіруге шақырады. Абайдың жақсылық идеялары жамандықтарға қарсы тұрады және оқырманның рухани тазаруға деген ұмтылысын тудырады. Ендеше, Абай поэзиясын білімгерге оқытуда жоғарыда аталған тақырыптар арқылы диалог ұйымдастыруға болады, бұл жақсылық пен жамандыққа қарсы тұрудың адамның әлсіз жақтарын сынау арқылы қалай ашылатынын көрсетеді. Бұл білімгерлердің өз мінез-құлқын да, айналасындағылардың мінез-құлқын да сыни тұрғыдан бағалау қабілетін дамытуға көмектеседі.

Жақсылыққа жетудегі білім мен өзін-өзі дамытудың рөлі, жақсылықтың этикалық аспектілері және оның қоғам өміріндегі көрінісі;

Абай білім – адам бойындағы жақсылықты қалыптастырудың кілті деп мәлімдеді. Ол тек білім мен ақыл арқылы адам шынайы жақсылықтың не екенін түсіне алады деп сенді. Сондықтан оның поэзиясында ағарту, тәрбиелеу, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылу мотиві ерекше маңызды. Сол себепті, Абай поэзиясы білімгерлерді оқыту барысында білім берудің жақсылыққа жету құралы ретіндегі маңыздылығына назар аудару керек. Білімгерлер үшін білім мен өзін-өзі жетілдіру арқылы ғана ішкі үйлесімділік пен этикалық кемелдікке қол жеткізуге болатындығын түсіну маңызды.

Абай поэзиясы білімгерлерге жеке адамгершілікті ғана емес, әлеуметтік жауапкершілікті де үйретеді. Оның жұмысындағы жақсылық – бұл идеалға деген жеке ұмтылыс қана емес, сонымен бірге қоғамның игілігіне қамқорлық. Абай қоғамдық сананың, әлеуметтік әділеттілік пен ұжымдық жауапкершіліктің маңыздылығын атап көрсетеді. Демек, Абай поэзиясын оқыту оның шығармаларының әлеуметтік мәнмәтінін ескеруі тиіс. Бұл білімгерлерге моральдық идеяларды тұжырымдауды үйреніп қана қоймай, сол идеяларды әлеуметтік және әлеуметтік өмірде қолдануды үйренуге көмектеседі.

Білімгерлерге Абай поэзиясындағы жақсылық идеяларын үйретудің әдістемелік тәсілдері;

Оқу процесіне оқытудың белсенді түрлерін қосу әдістемелік маңызды мәтіндерді талдау, талқылаулар, семинарлар, рөлдік ойындар. Білімгерлер этикалық дилеммаларды көрсететін нақты өлеңдер мен жолдарды талдау арқылы жақсылықтың әртүрлі аспектілерін зерттей алады. Мысалы, Абайдың философиясы контекстіндегі қадір-қасиет, шынайылық пен махаббат туралы өлеңдерді зерттеу осы ұғымдарды тереңірек түсінуге көмектеседі. Сол себепті, кешенді әдістемелік тәсілдерді қолдану – мысалы, пікірталастар, рөлдік ойындар және мәтіндік талдаулар – білімгерлерге түсініп қана қоймай, өз өмірлерінде жақсылық идеяларын белсенді қолдануға мүмкіндік береді.

3.1 Нәтижелер

Абайдың поэзиясын білімгерлерге оқытуда түрлі тапсырмалар арқылы олардың ой-өрісін дамытуға, шығармашылық қабілеттерін арттыруға болады. Мақалада қарастырған **«Ғылым таппай мақтанба», «Құлақтан кіріп, бойды алар»**, өлеңдеріндегі Абай білім мен ғылымның маңызын, оны мақтан үшін емес, адал еңбек пен өмірлік мақсатқа жету үшін іздеу керектігін айтып, жастарды надандық пен жалған мақтаншақтықтан сақтандыруды мақсат етеді. Осы өлеңдерді оқыту барысында шығармашылық әдісті пайдалана отырып, тапсырма ұсындық.

Тапсырма: «**Ғылым таппай мақтанба**» өлеңінің негізгі идеясына сүйене отырып, қазіргі қоғамдағы «Ғылым таппай мақтану» құбылысын талдаңыз. Оны мысалдармен дәлелдеңіз (мысалы, әлеуметтік желілерде немесе қоғамдағы тұлғаларға қатысты жағдайлар).

Мақсаты: Білімгерлерді қазіргі қоғамның нақты мәселелеріне байланысты ойландыру, Абайдың ойларының бүгінгі күнде де өзектілігін көрсету.

Нұсқау:

- «Ғылым таппай мақтанба» өлеңінің мазмұны мен қазіргі қоғамдағы жастардың білімге деген көзқарасы арасында қандай ұқсастықтар бар екенін салыстырыңыз.
- Өлеңдегі ғылым мен білімді қоғамдағы нақты жағдайларға қатысты қалай қолдануға болатынын сипаттаңыз.

Нәтижесі:

Шығармашылық тапсырмаға қазақ тілі мен әдебиеті білім беру бағдарламасының 3 курс білімгерлері қатысты. Өлеңді оқып болғаннан кейін, сараптама ретінде <https://wordwall.net/ru> платформасы арқылы бірнеше тірек сөздерді жасырып, жауаптарын анықтаған болатынбыз. Бұл тапсырма ауызша, және ЖИ элементтерін пайдалану арқылы жүзеге асты. Нәтижесінде **32 білімгер** зерттеу жұмысына қатысты, **21 білімгер** жоғары нәтиже, **8 білімгер** орташа нәтиже, **3 білімгер** төмен нәтиже көрсетті. **Зерттеу қорытындысы бойынша диаграмма (позитивті көрсеткіштер) ұсындық.**

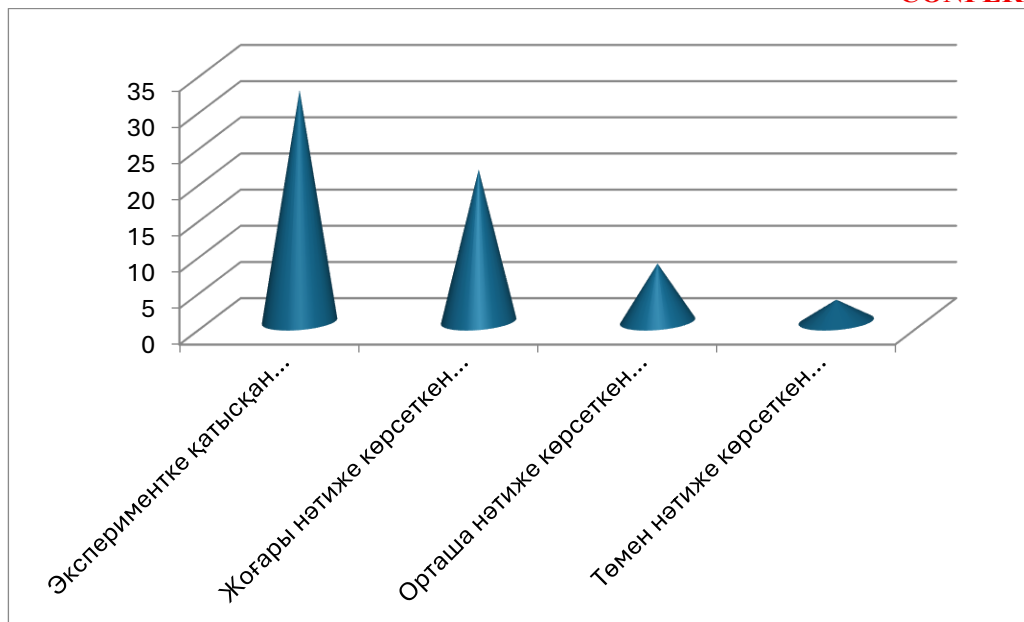


Диаграмма 1. («Ғылым таппай мақтанба» өлеңін оқытудағы эксперимент нәтижесі).

Тапсырманы орындаған білімгерлердің көпшілігі (65.6%) Абайдың «**Ғылым таппай мақтанба**» өлеңінің негізгі идеясын дұрыс түсініп, қазіргі қоғамда білім мен ғылымның маңызын нақты талдай алған. Олар әлеуметтік желілердегі білімсіздік пен жалған ақпараттарды мысалға ала отырып, ғылыми білімнің қоғамдағы рөлін талқылады. Білімгерлердің 25% орташа нәтиже көрсеткен, олар көбіне ғылым мен білімнің қоғамдық мәнін атап өтсе де, оны терең талдауда қиындықтар болды. 9.4% білімгерлер тапсырманы толық орындамаған немесе мәселені жеткілікті түрде талдай алмаған.

Абайдың «**Құлақтан кіріп, бойды алар**» өлеңін оқытуда салыстыра байланыстыру әдісін пайдалана отырып, қазіргі қоғаммен байланыстырдық.

164

Тапсырма: Абайдың «**Құлақтан кіріп, бойды алар**» өлеңін қазіргі қоғамдағы ақпараттың адам санасына әсері мен оның психологиясымен салыстырыңыз. Әлеуметтік желілер мен медиа құралдарының адам ойына әсері туралы пікіріңізді жазып, өлеңнің осы мәселе бойынша өзектілігін дәлелдеңіз.

Нұсқау:

- Қазіргі заманның ақпараттық қоғамында адам санасы мен психологиясына ақпараттың ықпалы қандай?
- Абайдың өлеңінің бұл құбылыстарды қалай сипаттайтынын, оның адамның ішкі әлеміне қалай әсер ететінін талдаңыз.
- Өлеңдегі ойларды бүгінгі күнмен салыстырып, қоғамның ақпаратқа деген көзқарасын қалай өзгертуге болады деген ойлармен бөлісіңіз.

Мақсаты: Білімгерлердің ақпараттық қоғам мен Абайдың ойларын салыстыра отырып, өлеңнің бүгінгі күні де өзекті екенін көрсету.

Нәтижесі: Абайдың «**Құлақтан кіріп, бойды алар**» өлеңін салыстыра оқытып, байланыстырғанда жоғары нәтиже байқалды. Білімгер-жастарға осы әдіс тиімді болып көрінді себебі ақынның айтайын деген мәселесі қазіргі қоғаммен салыстыру барысында ұқсастықтары көп болып көрінді. Ендеше, зерттеу нәтижесін диаграмма жүйесімен көрсетсек.

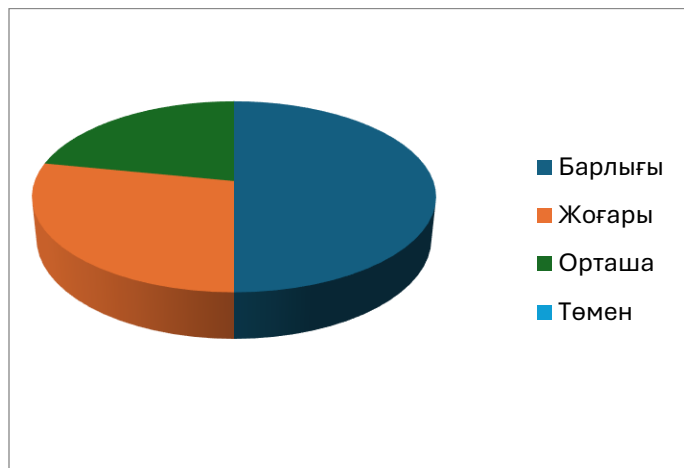


Диаграмма 2. («Құлақтан кіріп, бойды алар» өлеңін оқытудағы эксперимент нәтижесі).

Абайдың «Құлақтан кіріп, бойды алар» өлеңін оқытқанда білімгерлердің бойынан адамның ішкі әлеміне әсер ететін әуен мен сөздің күші екендігін түсіндіре алдық. Өлеңде көркем шығарма мен музыка арқылы адамның рухын көтеріп, көңілін көтеру туралы айтылғаны туралы білімгерлер пікірлерін білдірді. Зерттеу нәтижесіне қазақ тілі мен әдебиеті білім беру бағдарламасының 3 курс білімгертері қатысып, кері байланыс барысында жүрекше стикерлер таратылды. Сол стикерлерге жазған пікірлерін оқу барысында, 18 білімгер (56.25%) өте жоғары нәтиже көрсетті, айтқан ойлары мен пікірлерін салыстыруға да келмейтіні көрінді, 14 білімгер (43,75%) өздерінің түсінгендерін, сонымен қатар шығарманың әсері орташа дейгейді қабылдағандары көрініс тапты, төмен деңгей анықталмады. Демек, Абайдың ойлары қазіргі заманның ақпараттық қоғамына қатысты өзектілігін сақтап тұр. Өлеңнің негізгі идеяларын бүгінгі күнмен салыстыра отырып, қоғамның ақпаратқа деген көзқарасын өзгертуге болатыны айқындалды.

ҚОРЫТЫНДЫ, ТАЛҚЫЛАУЛАР МЕН ҰСЫНЫСТАР

Абай Құнанбаевтың шығармашылығындағы ізгілік идеялары білімгерлердің рухани-адамгершілік дамуында маңызды рөл атқарады. Оның шығармалары қазіргі заманғы жастарға өз-өзін жетілдіру, қоғам алдындағы жауапкершілікті сезіну және моральдық құндылықтарды терең түсіну бағытында әсер етеді. Абайдың адамгершілік идеалдарын насихаттау арқылы білімгерлерге жоғары адами стандарттарды енгізу, қоғамға жауапкершілікті тұлғалар қалыптастыру мүмкін болады.

Абай шығармаларын оқыту арқылы білімгерлердің тұлғалық дамуында айтарлықтай жетістіктерге жетуге болады. Жоғары оқу орындарында Абайдың философиялық және педагогикалық мұрасын енгізу арқылы білімгертердің әлеуметтік және моральдық жауапкершілігін арттыру, сондай-ақ адамгершілік құндылықтарды терең түсінуіне ықпал етеді. Ақынның «Ғылым таппай мақтанба» өлеңі білім мен ғылымға ұмтылудың маңыздылығын көрсетеді. Білімгертер білім алудың тек жеке басының абыройын арттырып қана қоймай, қоғамға пайдалы болу керектігін түсінеді. Ал, «Құлақтан кіріп, бойды алар» өлеңі арқылы білімгертер өнер мен әуеннің адамның ішкі әлеміне, рухани дамуына үлкен әсерін түсінеді. Әуен мен сөздің үйлесімін сезіне отырып, өнердің шынайы мәнін ұғынады. Білімгерлер өздерінің білім мен ғылымға ұмтылуының маңыздылығын түсініп, өмірдегі мақсаттарын айқындауға мүмкіндік алады. «Ғылым таппай мақтанба» өлеңінің негізгі идеяларын қабылдай отырып, олар білімнің қоғамдағы рөлін жоғары бағалайды. «Құлақтан кіріп, бойды алар» өлеңін оқыған соң, білімгерлер өнер мен әуеннің адам өміріндегі рөлін түсініп, оны жоғары бағалайды. Олар өнер мен мәдениетті дамытуға өз үлестерін қосуға талпынады. Екі өлеңнің мәні мен идеяларын қазіргі қоғамның ақпараттық мәдениетімен байланыстыра отырып, білімгерлер сын тұрғысынан ойлау дағдыларын дамытады. Ақпаратты дұрыс пайдалану және талдау қабілеттерін жетілдіреді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Дуйсенби А. К., Ысқақұлы Д. ТҮРКІ ӘЛЕМІНДЕГІ АБАЙ МҰРАСЫ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ МЕТА-АНАЛИЗІ //Вестник университета Ясави. – 2023. – Т. 4. – №. 130. – С. 67-77.
2. Aimukhambet Z. A., Mukhazhanova R. M. Поэзия морфологиясы (Абай өлеңдері мысалында) //Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. PHILOLOGY Series. – 2023. – Т. 144. – №. 3. – С. 188-202.
3. Зельченко В. В. Античность в русской поэзии начала XX века: обзор и критика исследовательских практик //Philologia Classica. – 2020. – Т. 15. – №. 2. – С. 331-353.
4. Музыка мәдениеті мен өнер терминдерінің сөздігі / Б.Ж.Қоқымбаева, Е.Ю.Личман, Б.У.Итемгенова. – Павлодар, ПМПИ, 2013. – 177 б.
5. Философиялық сөздік. Редкол: Р. Н. Нұрғалиев. Алматы: Қазақ энци. баспасы. 1996. - 525 б.
6. Криминологиялық терминдердің түсіндірме сөздігі. / Нәбиев Ж.Н.– Орал: М.Өтемісов атындағы БҚМУ редакциялық баспа орталығы, 2013. – 87 б.
7. Әлеуметтанудың түсіндірме сөздігі. – Алматы: Сөздік-словарь, 2007. - 344 б.
8. Саяси түсіндірме сөздік. – Алматы, 2007. - 616 бет.
9. Suarez L. Ismath Beevi James. Visuo - spatial Memory Advantage of Biscrptal Bilinguals- Proceedings of the 2- thAnnual Internatio-nal Conferenceon Cognitive and Behavioral Psychology . -25-26 February 2013, Singapore. – P. 60-67

ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ – БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІНІҢ МАҢЫЗДЫ БӨЛІГІ

Б.А. МУРАТОВА*

Анықтама. Қосымша білім – тұлғаның жан-жақты дамуына, шығармашылық қабілеттерін арттыруға, кәсіби бағдарын айқындауға ықпал ететін білім беру кеңістігінің ажырамас бөлігі ретінде танылады. Мақалада қосымша білім беру ұйымдарының қызметі, олардың оқушылардың жеке әлеуетін ашудағы орны мен қоғамға тигізетін әсері талданады. Сонымен қатар, білім беру үрдісіндегі инновациялық тәсілдер мен заманауи талаптарға сай келетін бағыттар да сөз болады.

Тірек сөздер: қосымша білім беру, білім беру кеңістігі, шығармашылық қабілет, тұлғаны дамыту, инновациялық дамыту.

Supplementary education as an integral part of the educational space

Annotation. This article explores the significance of supplementary (extracurricular) education as an essential component of the modern educational system. The author emphasizes the role of supplementary education in developing students creativity, organizing their leisure time effectively, and guiding them in career orientation. The introduction outlines the need and relevance of supplementary education, while the main part analyzes its types, content, and current importance in society. The conclusion offers insights into the future of supplementary education and provides suggestions for its further development. The article is intended for educators, education specialists, and all reader interested in enhancing the effectiveness of supplementary education.

Keywords: supplementary education, educational space, creative abilities, personal development, innovative approaches.

Қазіргі білім беру жүйесінің басты мақсаты – жан-жақты дамыған, шығармашыл, белсенді тұлға қалыптастыру. Бұл мақсатқа жетуде тек қана мектеп бағдарламасымен шектелу жеткіліксіз. Осы ретте қосымша білім беру маңызды орын алады. Ол балалардың қабілеттерін ашуға, шығармашылық әлеуетін дамытуға, әлеуметтік қабілеттерін қалыптастыруға және бос уақытын тиімді пайдалануға мүмкіндік береді. Қосымша білім – тек қосымша емес, ол білім беру кеңістігінің маңызды әрі ажырамас бөлігіне айналып отыр.

Қосымша білім беру – мектептен тыс ұйымдарда жүргізілетін, оқушылардың қызығушылықтары мен бейіміне қарай ерікті түрде қатысатын оқу-тәрбие үдерісі. Бұл салада түрлі бағыттар қамтылады: өнер, спорт, техника, ғылым, тіл үйрену, экология және тағы басқалар. Әрбір бала өз қызығушылығына сай үйірмелер мен секцияларға қатысып, өзіне жақын бағытты табуға мүмкіндік алады.

Бүгінгі күні қоғамға бәсекеге қабілетті, жан-жақты тұлға тәрбиелеу өзекті мәселеге айналып отыр. Осы тұрғыдан алғанда, қосымша білім беру ұйымдары оқушылардың шығармашылық, коммуникативтік қабілеттерін дамытып, оларды болашақ мамандыққа бағыттауға ықпал етеді. Сонымен қатар, қосымша білім беру арқылы балалар бос уақытын пайдалы істермен өткізеді, жағымсыз әрекеттерден алшақ болады. Бұл олардың әлеуметтенуіне, өзін-өзі дамытуына үлкен әсер етеді. Қосымша білім берудің артықшылықтарының бірі – оның еріктілік сипаты мен икемділігі. Мұндай сабақтарда оқыту дәстүрлі мектептегі сабақтарға қарағанда еркін, баланың ішкі мотивациясына сүйенеді. Бұл оқушылардың қызығушылығын арттырып, шығармашылық ойлауын дамытады. Мемлекеттік деңгейде де қосымша білім беру саласына үлкен көңіл бөлініп отыр. Мәселен, түрлі мемлекеттік бағдарламалар аясында балалар мен жасөспірімдерге арналған шығармашылық және техникалық бағыттағы үйірмелер, спорттық секциялар кеңінен ашылуда. Бұл өз кезегінде қосымша білім беру жүйесінің қолжетімділігін арттырады.

Қазіргі таңда елімізде қосымша білім беру әрбір баланың әлеуетті мүмкіндіктерін барынша ашуға арналған оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастырудың тиімді технологияларын іздеуге

* «Оқушылар сарайы» көркем-эстетикалық бөлімінің меңгерушісі. Маңғыстау облысы, Ақтау қаласы

бағытталған. Бұл тікелей «4К» білім беру моделін жүзеге асырумен байланысты, ол креативтілік, сыни ойлау, коммуникабельділік және командада жұмыс істеу қабілетін дамытуға бағытталған. Қазіргі таңда Қазақстанның білім беру кеңістігі әлемнің білім беру стандарттарына сай бағыт алған. Бұл бағыттардың бірі, жоғарыда атап өткен - «4К» моделі. Ол 4 негізгі құзыреттілікті қамтиды: креативтілік (шығармашылық ойлау), критикалық ойлау, коммуникация (қарым-қатынас жасау) және коллаборация (топта жұмыс істей білу). Бұл дағдылар 21 ғасыр адамына қажет өмірлік құндылықтар ретінде қарастырылады. Қосымша білім беру жүйесі дәл осы «4К» моделін іске асырудың тиімді тәсілдерінің бірі. Себебі бұл жүйеде оқушы еркіндік пен таңдау мүмкіндігіне ие, өзін қызықтыратын салада тереңдей алады. Мысалы Л.Е.Агеева мен Т.А.Левченко өз мақаласында былай деп көрсетеді: «Қосымша білім беру – бұл баланың креативтілігін, мақсатқа ұмтылуын, өзін-өзі басқаруын дамытатын маңызды сала» бұл үзіндіден байқағанымыздай, қосымша білім беру шығармашылықты, мақсатқа ұмтылушылықты, өзін-өзі басқаруды және ойлау икемділігін дамытумен қатар, оқушыға өмірге икемделу қабілеттерін де береді. Сондай-ақ мақалада «4К» моделінің мазмұны мен мазмұндық элементтері – театр, робототехника, модельдеу, топтық жобалар арқылы жүзеге асырылатыны көрсетілген. Бұл қызмет түрлері оқушылардың коммуникациялық және коллаборативтік дағдыларын дамытып, оларды шынайы өмірлік жағдайларда тиімді әрекет етуге үйретеді (Агеева Л.Е, Левченко Т.А, 2020). Сонымен қосымша білім беру – 4К моделін толық жүзеге асырудың ең икемді, оқушы тұлғасына бағытталған құрал ретінде білім беру кеңістігінде маңызды әрі стратегиялық рөлге ие.

Әртүрлі зерттеулерге қарайтын болсақ, Қазақстанда қосымша білім беру әртүрлі бағытта жүзеге асуда. Балалардың бос уақытын тиімді жүзеге асыру, шығармашылық әлеуетін дамыту және кәсіби бағдарлау мақсатында мектептен тыс мекемелер мен мектеп ішіндегі үйірмелер белсенді жұмыс істеуде. Төмендегі кестеден осы мысалды көруге болады:

Ұйым/үйірме түрі	Мазмұны	Білім беру кеңістігіндегі рөлі
Музыкалық мектептер	Домбыра, фортепиано, хор	Эстетикалық тәрбие, қабілет пен дарынды ашу
Балалар мен жасөспірімдер спорт мектептері	Спорттық секциялар	Салауатты өмір салтын қалыптастыру
Жас техниктер станциясы	Робототехника құрастыру, техникалық жобалау	Инженерлік дағдыларды дамыту, болашақ мамандыққа бағдар
Шахмат, тоғызқұмалақ үйірмелері	Логикалық ойлау, ұлттық спорт	Зияткерлік қабілеттерді дамыту
Мектептегі пәндік үйірмелер	«Көңілді ағылшын», «Қызықты математика»	Академиялық қызығушылықтарды арттыру
Өнер студиялары, театр үйірмелері	Театр, сурет, колөнер	Шығармашылық, өзін-өзі таныту, эмоционалдық даму

Бұл мысалдар Республикалық оқу-әдістемелік орталық пен мектеп тәжірбиелерінде кең тараған және оқушының жан-жақты дамуына бағытталған білім кеңістігін құруына ықпал етеді.

Халқымыздың ұлы ағартушылары А.Құнанбаев, Ы.Алтынсарин М.Жұмабаев өсіп келе жатқан ұрпақтың шығармашылық қабілетін қажеттілігін атап өткен «...адам қабілеттері үнемі жетілдіруді қажет етеді, тек арнайы жаттығулар арқылы олар мазмұн жағынан едәуір жоғары деңгейге көтеріледі» деп көрсеткен (Абай Құнанбайұлы, 2011: 184). Осылайша, қосымша білім беру арқылы оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамыту – білім беру кеңістігінің маңызды бөлігі боп табылады. Бұл бағытта ұлы ағартушыларымыздың идеяларын басшылыққа ала отырып, оқушылардың жеке қабілеттерін ашуға бағытталған тиімді әдістерді қолдану қажет.

Қосымша білім берудің басты ерекшелігі – оқушылардың жеке қызығушылықтары мен бейімділіктерін ескере отырып, ерікті түрде таңдалатын бағдарламалар негізінде жүзеге

асырылуы. Бұл білім беру жүйесіндегі міндетті оқу процесінен тыс жүргізілетіндіктен, бала өзінің ішкі уәжіне, шығармашылық ниетіне сай бағытты таңдай алады. Мұндай мүмкіндік оқушының жеке тұлғалық дамуында, өзіндік қабілеттерін тануда және ашуда үлкен рөл атқарады. Ғалымдар Ғ.Н.Көшербаева мен А.А.Бейсембаева өз еңбектерінде баланың шығармашылық қабілеттерін дамытуда таңдау еркіндігінің маңызды екенін атап өтеді. Олардың пайымдауынша, оқушы тек дайын білімді меңгеруші емес, белсенді әрекет етуші, ізденуші, шығармашылық тұлға ретінде дамуы қажет, ал бұл мақсатқа жетудің тиімді жолы – қызығушылыққа негізделген қосымша білім беру жүйесі болып табылады (Көшербаева Ғ.Н, Бейсембаева А.А., 2018). Сонымен қатар, қосымша білім беру баланың әлеуметтік бейімделуіне, қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруына және топпен жұмыс істеу дағдыларын дамытуына септігін тигізеді. Мұндай білім беру ортасы оқушылардың өмірлік маңызды дағдылармен қамтамасыз етіп, олардың өзін-өзі тануына, өз пікірін еркін білдіруіне және шешім қабылдау қабілеттерін жетілдіруге ықпал етеді. Қазіргі қоғамда өзгермелі сұраныстар мен технологиялық даму балалардан тек академиялық білімді ғана емес, сонымен қатар икемділік, шығармашылық және сыни ойлау қабілеттерін талап етеді. Осыған байланысты қосымша білім беру ұйымдарының рөлі бұрынғыдан да артып отыр. Олар оқушыларға өз әлеуетін ашуға мүмкіндік беріп қана қоймай, болашақ мамандықты таңдауға бағыт-бағдар да береді.

Зерттеушілер А.Д.Сыздықбаева мен А.Н.Сейдуәлиева «Мектеп жағдайындағы балалардың қосымша білім беру сапасын бағалау.(Қазақстан тәжірибесі)» атты мақаласында қосымша білім беруді «өмір бойы білім беру жүйесінің бөлігі ретінде» қарастырып, оның теориялық негіздерін және мектеп жағдайындағы жүзеге асырылу тетіктерін терең зерттеген (Сыздықбаева А.Д, Сейдуәлиева А.Н, 2021: 272). Авторлар Алматы қаласындағы 6 мектепте жүргізілген сауалнама нәтижесіне сүйене отырып, келесідей тұжырым жасайды: «қосымша білім беру мектеп жағдайында формальды сипатта жүзеге асады» (Сыздықбаева А.Д, Сейдуәлиева А.Н, 2021: 272). Қосымша білім беру – білім беру кеңістігінің маңызды бөлігі бола тұра, жоғарыда атап өткендей, мектеп жағдайында ол формальды сипатта жүзеге асып жатқанын байқадық. Бұл оның әлеуетін толық пайдалануға мүмкіндік бермейді. Сондықтан қосымша білім беру жүйесі оқушының нақты сұранысы мен қызығушылығына негізделген мазмұнмен толықтырылып, ата-аналар мен мұғалімдердің белсендірілуімен жаңғыртылуы тиіс. Тек сол кезде ғана қосымша білім беру өз миссиясын толық атқарып, білім беру кеңістігінің ажырамас, мәнді құрамдасына айналады.

Қорытындылай келе, қосымша білім беру – қазіргі заманғы білім беру кеңістігінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Ол оқушылардың жеке тұлға ретінде дамуына, болашаққа сенімді қадам жасауына жол ашады. Елімізде қосымша білім беру жүйесі Республикалық оқу-әдістемелік орталық, мектепшілік үйірмелер, өнер және спорт мектептері, техникалық және шығармашылық орталықтар арқылы жүзеге асырылуда. Дегенмен, зерттеулер көрсеткендей, көп жағдайда бұл жүйе формальды сипатта жүзеге асуда, яғни нақты нәтиже емес, есеп үшін ғана жүргізілетін қызметке айналып кету қаупі бар.

Қосымша білім беру кеңістігінің нақты әрі тиісді құрамдасына айналдыру үшін төмендегідей ұсыныстарды атап өтуге болады:

- Бағдарламаларды оқушылардың қызығушылығы мен сұранысына сай бейімдеу;
- Мұғалімдердің қосымша білім беру бойынша арнайы дайындық курстарынан өтуін қамтамасыз ету;
- Материалдық-техникалық базаны жаңарту, цифрлық құралдармен жабдықтау;
- Ата-аналар мен оқушылардың белсенді таңдауын қамтамасыз ету үшін ашық платформалар құру;
- Бағалау критерийлерін енгізу арқылы формальдылықты жою.

Қосымша білім беру – бұл баланың қазіргі қажеттілігі мен болашақ әлеуетінің түйіскен жері. Ол оқушыны академиялық бәсекелестікке ғана емес, шын өмірге бейімдеудің ең қуатты

кұралы. Сондықтан қосымша білім беру жүйесін мазмұнды, шығармашылық пен заманауи талаптарға сай дамыту – жалпы білім беру кеңістігінің табысты болуын қамтамасыз етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

Агеева Л.Е., Левченко Т.А. (2020) Қосымша білім беру үдерісіндегі мектепке дайындық сыныптарындағы оқушылардың креативті ойлауын дамыту. Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, Педагогика ғылымдары сериясы, №2 (66), 309-313.

Абай «Қара сөз». – Алматы: «Көшпенділер» баспасы, 2011 — 184 бет.

Кошербаева Г.Н., Бейсембаева А.А. Развитие творческих способностей учащихся в условиях обновленного содержания образования. Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы

«Педагогика ғылымдары» сериясы, No1 (57), 2018– С.147-152.

Сыздықбаева, А.Д., Сейдуәлиева, А.Н. (2021). Мектеп жағдайындағы балалардың қосымша білім беру сапасын бағалау (Қазақстан тәжірибесі). *Абай атындағы ҚазҰПУ-дың* Хабаршысы, Педагогика ғылымдары сериясы, №4 (72), 271–277.

Иманбаева С.Т., Майғаранова Ш.М. Тәрбие жұмысының теориясы мен әдістемесі. Оқулық. – Алматы. – 2018, 253.

ШЕТ ТІЛІ САБАҒЫНДА МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕР АРҚЫЛЫ ГРАММАТИКАЛЫҚ ТАҚЫРЫПТЫ ТҮСІНДІРУ

Rano KUNGIRBAEVA*

Түйіндеме

Бұл мақалада шет тілі сабағында грамматикалық тақырыптарды түсіндіруде мақал-мәтелдерді пайдаланудың тиімділігі қарастырылады. Мақал-мәтелдер тек тілдік білімді жетілдіріп қана қоймай, оқушылардың ойлау қабілетін, тапқырлығын арттырып, ұлттық құндылықтарға деген құрметін қалыптастырады. Автор әртүрлі грамматикалық тақырыптарға сәйкес мақал-мәтелдерді сабақта қолдану арқылы оқушылардың қызығушылығын оятып, олардың үш тілді меңгеруге деген ынтасын арттыруға болатынын көрсетеді. Бұл тәсіл білім берумен қатар, тәрбиелік мәнге де ие болып, оқыту үдерісін жандандыруға мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: шет тілі, грамматикалық тақырып, мақал-мәтелдер, тіл үйрету, тәрбиелік мән, үш тілді білім.

Abstract

“Explaining grammatical topics through proverbs in foreign language lessons.”

This article explores the effectiveness of using proverbs and sayings to explain grammatical topics in foreign language lessons. Proverbs not only enhance linguistic knowledge but also develop students' critical thinking and wit while fostering respect for national values. The author demonstrates that incorporating proverbs relevant to various grammar topics in the classroom increases students' interest and boosts their motivation to learn three languages. This approach is both educational and formative, enriching the teaching process and contributing to the development of intercultural competence.

Keywords: foreign language, grammar topic, proverbs and sayings, language teaching, educational value, trilingual education.

Әрбір сабақта тиынақты сапалы білім беру тәрбие жұмысымен күнделікті бірлікте жүргізілуі тиіс. Осыны басшылыққа ала отырып мақал-мәтелдерді өз сабақтарында грамматикалық тақырыптарды түсіндіргенде пайдаланамын.

Мақал-мәтелдер халық ауыз әдебиетін сүйіп құрметтеуге сөз өнерінің асыл қазынасын меңгеруге, тапқыр сөйлеуге, ретті жерлерде қолдана білуге, үлкен ойды аядай қалыпқа сыйғызып айта білуге тәрбиелейді (Аханов, 1996). Мақал-мәтелдер мен жаттаған өлеңдер өткен тақырыпты пысықтау үшін, оқушылар жалыққан кезде көмектеседі, олардың ізденушілік қабілетін дамытады, үш тілді меңгеруге ынтасын арттырады (Сағидулла, 2008).

Мысалы белгілі бір грамматикалық тақырыпты өткен кезде жаттығулармен қатар үй тапсырмасы ретінде мақал-мәтелдерді беріп, одан бүгінгі өткен грамматикалық тақырыпты тауып қолдануын түсіндіріп орысша, қазақша аударып келуге берілсе, бұл әрі түсіндірілген грамматикалық тақырыпты пысықтайды, әрі іздендіреді және тәрбиелік құндылығы болады. Шет тілін оқыту үрдісін жандандыру, тіл дамыту жаттығуларын қолдану, жаңа әдіс-тәсілдерді енгізу бүгінгі күннің басты талабы. Біздің мақсатымыз рухани дүниесі бай, озық ойлы, айналадағы өмірге ғылыми көзқарасы қалыптасқан адамдар тәрбиелеу (Төлегенова, 2012).

Бүгінгі күнде көп тілді меңгерген жан-жақты, ел ертеңін ойлайтын ұрпақты тәрбиелеу келелі мәселелердің бірі деп түсініп, төменде берілген мақал-мәтелдерді, өлең шумақтарын сабақта қолдануды ұсынып отырмын. The plural of nouns.

1. So many countries, so many customs. Что ни город, то народ. Әр елдің салты басқа, иті қара қасқа.
2. Many words cut more than swords. Злые языки — острый меч. Сөз сүйектен өтеді.

* English Language Teacher, Zhetisay, Kazakhstan, ranokungirbayeva@gmail.com

3. Men may meet but mountains never meet. Гора с горой сходится, человек с человеком сойдется. Тау-таумен кездеспейді, адам адаммен кездеседі.

4. A cat in gloves catches no mice. Без труда не выловишь и рыбку из пруда. Енбексіз іс бітпейді, еріншектің қолы жетпейді. Жан қиналмай жұмыс бітпес, талап қоймай мұратқа жетпес.

The degrees of comparison of adjectives

1. A good name is better than riches. Добрая слава лучше богатства. Жаксы сөз — жарым ырыс.

2. Two heads better than one. Одна голова хорошо, две лучше. Екі кісі бір кісінің тәңірісі.

3. East or west home is best. В гостях хорошо, дома лучше. Өз үйім өлең төсегім.

4. Better an open enemy than a false friend. Лучше явный враг, чем лживый друг. Жауыққан дос жаудан бетер. (Жұбанов, 1999)

5. Better late than never. Лучше поздно, чем никогда. Ештен кеш жақсы.

The constructions: There is/There are

1. There is no place like home. В гостях хорошо, а дома лучше. Айхай өз үйім, кең сарайдай, боз үйім.

2. There is no smoke without fire. Нет дыма без огня. Жел болмаса, шөптің басы қозғалмайды.

3. There are spots even on the sun. Конь о четырех ногах, и тот спотыкается. Төрт аяқты мал да сүрінеді.

The Present Indefinite

1. Tastes differ. На вкус и цвет товарищей нет. Өркімнің өз талғамы бар.

2. All is well that ends well. Все хорошо, что хорошо кончается. Басы қатты болса, аяғы тәтті болады.

3. All is not that glitters. Не все то золото, что блестит. Жылтырағанның бәрі алтын емес.

4. Bad news flies fast. Худые вести не лежат на месте. Жамандық жерде жатпайды.

The Future Indefinite

1. We shall...

Пайдасы мен тиімділігі

Шет тілі сабағында мақал-мәтелдерді грамматикалық тақырыптармен байланыстыра қолдану – оқушылардың тілді терең меңгеруіне, ойлау қабілетінің дамуына ықпал етеді. Мұндай тәсіл арқылы оқушылар грамматиканы құрғақ ереже ретінде емес, нақты мысалдармен ұштастырып, өмірмен байланыстыра отырып қабылдайды. Сонымен қатар, мақал-мәтелдер оқушының сөздік қорын байытып, шешен сөйлеуге үйретеді, тәрбиелік мақсатта ықпал етіп, ұлттық дүниетанымды қалыптастырады.

Үш тілде берілген мәтіндер мен олардың мағынасы – оқушының тілдік салыстыру қабілетін дамытып, тіл үйренуге деген ынтасын арттырады. Бұл әдіс әсіресе оқушылардың жалынуын болдырмауға, сабақтағы белсенділігін арттыруға, шығармашылық ізденіске ынталандыруға септігін тигізеді. Сонымен қатар, көпмәдениетті тұлға қалыптастыру жолында аса маңызды рөл атқарады. Мақал-мәтелдер мен тілдік құрылымдарды үш тілде салыстыра отырып үйрену тіл үйренушінің лексикалық, грамматикалық және мәдениетаралық дағдыларын дамытуға үлкен ықпал етеді (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Larsen-Freeman, 2000).

Қорытынды

Қорыта келгенде, шет тілі сабағында грамматикалық тақырыптарды мақал-мәтелдер арқылы түсіндіру – білім беру мен тәрбиелеуді ұштастыратын тиімді әдістің бірі. Бұл тәсіл оқушылардың грамматиканы терең түсінуіне, тілдік ойлау қабілетінің дамуына, ана тілі мен өзге тіл арасындағы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды салыстыра отырып меңгеруіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ұлттық рухты сіңіруге, халық ауыз әдебиетіне деген құрметті арттыруға, сөйлеу мәдениетін қалыптастыруға септігін тигізеді. Мақал-мәтелдердің

тәрбиелік, танымдық және тілдік құндылығы шет тілін меңгеру үдерісін мазмұнды, қызықты әрі нәтижелі етеді. Осы әдісті жүйелі түрде қолдану арқылы үштілді, ой-өрісі кең, тіл мәдениеті жоғары тұлға тәрбиелеуге мол мүмкіндік бар.

Пайдаланылған әдебиеттер

Аханов, К. (1996). Тіл білімінің негіздері. Алматы: Санат.

Жұбанов, Қ. (1999). Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. Алматы: Ғылым.

Сағидулла, С. (2008). Тілді оқыту әдістемесі. Астана: Елорда.

Төлегенова, Р. (2012). Шетел тілін оқыту әдістемесі. Алматы: Қазақ университеті.

Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. Heinle & Heinle.

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.

ETHNIC IDENTITY OF THE ZHETYSU UIGHURS
ЖЕТИСУ ҰЙҒЫРЛАРЫНЫҢ ЭТНИКАЛЫҚ БІРЕГЕЙЛІГІ

аға оқытушы Ж.К.Тойшубекова 

Түйіндеме

Бұл мақалада Жетісу ұйғырларының этникалық бірегейлігінің қалыптасу ерекшеліктері мен қазіргі этномәдени жағдайы жан – жақты қарастырылады. Зерттеу барысында ұйғыр этникалық тобының тарихи көші – қон үдерістері, тіл, дін, мәдениет, тарихи жад және әлеуметтік құрылымдар сияқты факторлар этникалық бірегейлікті қалыптастырушы негізгі элементтер ретінде талданды. Жаһандану мен әлеуметтік – мәдени өзгерістер аясында ұйғырлардың этникалық санасындағы трансформация үдерістері сипатталады. Мақалада этникалық бірегейлікке қатысты теориялық тұжырымдар негізге алынып, Жетісу ұйғырларының қазіргі қоғамдағы этномәдени орны, болашағы бағамдалды. Зерттеу нәтижелері этносаралық келісім мен этномәдени саясатты дамытуда маңызды ғылыми – тәжірибелік негіз бола алады.

Тірек Сөздер: *этникалық бірегейлік, ұйғырлар, Жетісу, этномәдениет, этнос*

Abstract

This article provides a comprehensive examination of the formation of the ethnic identity of the Uyghurs of Zhetysu and their current ethnocultural status. The study analyzes factors such as historical migration processes, language, religion, culture, historical memory, and social structures, which are identified as the key elements in shaping the ethnic identity of the Uyghur ethnic group. The article describes the processes of transformation of Uyghur ethnic consciousness in the context of globalization and sociocultural changes. Theoretical approaches to the concept of ethnic identity are used as the basis for analyzing the current ethnocultural position and future of the Uyghurs of Zhetysu in society. The results of the research may serve as an important scientific and practical foundation for the development of interethnic harmony and ethnocultural policy.

Keywords: *ethnic identity, Uyghurs, Zhetysu, ethnoculture, ethnicity*

Kіріспе

Қазақстан – көпэтносты мемлекет ретінде әртүрлі этникалық топтардың тарихи тағдыры тоғысқан кеңістік. Бұл кеңістікте Жетісу өңіріндегі ұйғырлар өзінің ерекше этникалық мәдениетімен, тарихи – әлеуметтік ерекшеліктерімен танылып келеді. Жетісу ұйғырлары – Орталық Азия аймағындағы ұйғыр этникалық тобының құрамдас бөлігі бола отырып, өзіндік этникалық бірегейлігін қалыптастырған қауым (Абашин, 2007: 85).

Этникалық бірегейліктің ұғымына тоқталатын болсақ, бұл - этностың өзіндік болмысын айқындайтын тарихи жады, тілдік, орта, мәдени – рухани дәстүрлер мен әлеуметтік құрылымдардың жиынтығы. Әлеуметтік ғылымдардағы күрделі әрі көпқырлы ұғымдардың бірі ретінде этностың өзіндік ерекшеліктерін, мәдени құндылықтарын сақтай отырып, басқа этникалық топтардан өзін айқындау қабілетін білдіреді (Қалиева, 2019: 45-52). Әлеуметтану, антропология, этнология және мәдениеттану салаларында әртүрлі теориялық тұрғыларда қарастырылады. Этникалық бірегейлікке қатысты көзқарастардың бірі – Ф. Барт ұсынған «этникалық шекаралар» теориясы. Ол этностар арасындағы айырмашылықтарды биологиялық немесе тілдік белгілерден емес, әлеуметтік өзара әрекеттесу үдерісінен іздестіріп, этностық бірегейлікті динамикалық әрі контекстуалды құбылыс ретінде сипаттайды (Барт, 2006: 186). Оның пайымдауынша, этникалық топтар өзара шекара белгілері арқылы анықталады және бұл шекаралар мәдени мазмұннан гөрі әлеуметтік өзара әрекеттестік арқылы күшейеді. Э. Смит этникалық бірегейлікті тарихи – мәдени негіздермен байланыстыра отырып, «этносимволизм» бағытын ұсынады. Оның пікірінше, этникалық бірегейліктің түп – тамыры ортақ ата –

ұйғырлары секілді тарихи жадысы терең этностар үшін өзекті болып табылады. Сонымен қатар, Б. Андерсон ұсынған «елестетілген қауымдастық» концепциясы да этникалық бірегейліктің қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Бұл тұжырымдамаға сәйкес, этнос – шынайы қарым – қатынас емес, ортақ мәдени мәтіндер мен ұжымдық сана негізінде елестетілетін біртұтас қауым (Anderson, 1983: 145). Бұл теория медиа, тіл және білім беру жүйесі арқылы этностық сана қалыптасуының заманауи үлгілерін түсіндіруге мүмкіндік береді. Қазіргі таңда этникалық бірегейлік зерттеулері постмодернистік тәсілдермен де кеңейтілуде. Этностық бірегейлік енді тек дәстүрлі белгілермен емес, сонымен қатар жаһандану, урбанизация, мәдени гибридизация сияқты жаңа факторлармен байланыста қарастырылады. Осы теориялық негіздер Жетісу ұйғырларының этникалық бірегейлігін зерттеуде маңызды әдіснамалық бағыттар ұсынады. Себебі ұйғыр этносының Қазақстандағы жағдайы тарихи және қазіргі заманғы контекстерде тығыз байланыста дамуда.

Жетісу ұйғырларының этникалық бірегейлігі – тарихи қалыптасқан, мәдени – рухани және әлеуметтік факторлардың өзара ықпалы негізінде дамыған күрделі феномен. Этникалық бірегейлікті сақтауда әрі дамытуда бірнеше маңызды факторлар бар. Олар – тілдік бірегейлік, діни фактор, тарихи жад пен этникалық сана, мәдениет және дәстүрлі өнер, әлеуметтік құрылым және қауымдық байланыстар. Әрқайсысының рөлін ерекше атап өтуге болады. Мысалы, ұйғыр тілі – ұйғыр этникалық тобының ең маңызды этномәдени идентификаторы болып табылады. Жетісу ұйғырлары өздерінің ана тілін тұрмыста кеңінен пайдаланып, оны ұрпақтан – ұрпаққа жеткізу дәстүрін жалғастырып келеді. Қазақстанда ұйғыр тілінде оқытатын мектептердің, мәдениет үйлерінің және бұқаралық ақпарат құралдарының болуы ұйғыр тілінің сақталуына ықпал етуде. Бұл тілдік орта этникалық бірегейлікті нығайтып, мәдени тұтастықты қамтамасыз етеді. Діни дәстүрлер мен әдет – ғұрыптар – ұйғыр этникалық тобының дүниетанымдық және рухани бірегейлігінің маңызды құрамдас бөлігі. Діни мерекелер (Құрбан айт, Ораза айт), діни білім мен мешіттер жүйесінің сақталуы ұйғырлар арасында этникалық тұтастықты берік ұстауда маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар, ислам діні моральдық нормалар мен әлеуметтік тәртіпті сақтаудың да негізі болып табылады. Жетісу ұйғырларының этникалық бірегейлігі тарихи жад пен ұжымдық сана арқылы да беки түседі. Шыңжаңнан қоныс аударған ата – бабалар тағдыры, көші – қонның себептері, отарлық және кеңестік кезеңдегі өмір тәжірибесі ұйғырлардың өзіндік этностық сана – сезімін қалыптастырады. Бұл тарихи жады ауызша тарих айту дәстүрі, фольклор, шежіре мен отбасылық естеліктер арқылы ұрпаққа беріледі. Ұйғырлардың ұлттық тағамдары, музыкасы, биі, ұлттық киімдері мен сәндік – қолданбалы өнері этникалық мәдениеттің айқын көрінісі болып табылады. Жетісу өңіріндегі ұйғыр мәдени орталықтары мен ансамбльдері осы дәстүрлерді сақтап, этникалық бірегейлікті күшейтуде. Сонымен қатар, үйлену, аза тұту, балаларға ат қою, қонақ күту рәсімдері сияқты әдет – ғұрыптар күнделікті өмірде кең қолданылып келеді. Жетісу ұйғырларында отбасы мен туыстық байланыстар ерекше мәнге ие. Үлкенді сыйлау, қауым ішінде өзара көмек көрсету этникалық топтың ішкі бірлігін сақтауға септігін тигізеді. Ұйғырлардың этномәдени бірлестіктері мен диаспоралық ұйымдары этностық мүдделерді қорғау мен дамытуда белсенді рөл атқарып отыр (Жұмаділдаева, 2018: 94-101).

Қазіргі кезеңде Жетісу ұйғырларының этномәдени жағдайы күрделі әрі көпқырлы үдерістермен сипатталады. Жаһандану, ақпараттық технологиялардың дамуы, урбанизация және білім беру жүйесіндегі өзгерістер ұйғыр этникалық тобының дәстүрлі өмір салты мен мәдениетіне ықпал етуде. Жаһандану, ассимиляциялық үдерістер, миграция да этникалық бірегейлікке тікелей әсер етуде. Дегенмен, этностың тарихи тәжірибесі мен мәдени – рухани иммунитеті этникалық бірегейлікті сақтауға мүмкіндік беріп отыр. Жетісу ұйғырлары өздерінің ұлттық дәстүрлерін қазіргі заман талаптарына бейімдей отырып, мәдени мұраны сақтауға ұмтылуда. Жетісу облысында ұйғыр мәдени орталықтары, ансамбльдер, көркемөнер үйірмелері және ұйғыр тілінде шығатын басылымдар этникалық топтың мәдени өмірін жандандырып отыр (Ахметова, 2015: 32-39). Заманауи форматтағы этномәдени фестивальдар мен конференциялар жастардың ұлттық мәдениетке деген қызығушылығын арттырып келеді. Этномәдени тұтастықты нығайтудың маңызды тетігі – Қазақстандағы ұйғыр мектептерінде ана

тілінде оқытудың сақталуы. Алайда соңғы жылдары урбанизация мен аралас некелердің көбеюі нәтижесінде кейбір жас ұрпақ арасында қазақ және орыс тілдерінің басымдығы артып, ұйғыр тілінің қолданыс аясында белгілі бір өзгерістер байқалуда. Жетісу ұйғыр жастарының бір бөлігі ұлттық мәдениетке белсенді қызығушылық танытса, енді бір бөлігі жаһандық мәдениетке бейімделуде. Бұл жағдай этникалық идентификацияның әртүрлі фориаларының қатар өмір сүруіне әкеліп отыр. Бір жағынан, дәстүрлі құндылықтарға негізделген этникалық сана байқалса, екінші жағынан азаматтық, көпмәдениетті немесе аралас бірегейлік түрлері де қалыптасуда (Асылбеков, 2020: 61-67).

Қорытынды

Жетісу ұйғырларының этникалық бірегейлігі – тарихи жады, тіл, дін, мәдениет және әлеуметтік құрылымдар сынды көптеген факторлардың өзара ықпалы негізінде қалыптасқан күрделі этноәлеуметтік құбылыс. XIX ғасырдың екінші жартысындағы көші – қон үдерістері мен кеңестік дәуірдегі әлеуметтік трансформациялар ұйғыр этникалық тобының қазіргі Жетісу өңіріндегі мәдени – әлеуметтік бейнесін айқындайды. Этникалық бірегейлік теориялық тұрғыдан динамикалық әрі контекстуалды ұғым ретінде сипатталады. Бұл тұрғыда Жетісу ұйғырлары да дәстүр мен заманауи үдерістердің тоғысында өз болмысын сақтап қалуға ұмтылуда. Ана тілін сақтау, діни – рухани дүниетанымды жалғастыру, ұлттық мәдениет пен тарихи жадқа сүйену – этностың ішкі тұтастығын сақтаудың негізгі алғышарттары болып қала береді. Сонымен қатар, қазіргі заманның жаһандық сын – қатерлері ұйғыр этникалық тобына да жаңа талаптар қояды. Жастар ортасындағы мәдени трансформациялар, тілдік ассимиляция, урбанизация және медиамәдениеттің ықпалы этникалық бірегейлікке жаңа сипат беруде. Бұл жағдай ұйғырлардың ұлттық болмысын қайта пайымдауға, оны сақтап қалу жолдарын іздеуге итермелейді.

Жетісу ұйғырларының этномәдени жағдайын зерттеу – тек ұйғырлардың болашағы үшін ғана емес, сонымен қатар Қазақстандағы этносаралық келісім мен мәдени әртүрлілікті сақтау стратегиясы үшін де аса маңызды. Сондықтан ұйғырлардың этникалық бірегейлігін зерттеу көпэтносты қоғамдағы тұрақтылық пен ұлттық саясаттың тиімділігін арттыруға бағытталған маңызды ғылыми бағыттардың бірі болмақ.

ӘДЕБИЕТТЕР

Абашин, С.Н. (2007). Этничность в Центральной Азии: историческая и социокультурная динамика. Москва:

Новое литературное обозрение.

Барт, Ф. (2006). Этнические группы и границы: социальная организация культурных различий. СПб.: Изд-во Европейского университета.

Смит, Э. (2002). Нации и национализм в глобальном мире. Алматы: Қазақ университеті.

Anderson, B. (1983). Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London: Verso.

Ахметова, Г.Ш. (2015). Жетісу ұйғырларының этномәдени ерекшеліктері. Отан тарихы, №4, 32–39.

Қалиева, А.Б. (2019). Қазақстандағы этникалық бірегейлік: теория және практика. Қоғам және дәуір, №2, 45–52.

Жұмаділдаева, А. (2018). Ұйғыр диаспорасының мәдени өмірі: Жетісу мысалында. Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ хабаршысы. Тарих сериясы, №1(84), 94–101.

Асылбекова, С.Т. (2020). Ұйғырлардың этномәдени кеңістігі: дәстүр мен жаңғыру. Мәдениет және өркениет, №3, 61–67.

**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ VE ÖĞRENME KANITLARI: ÖĞRETMEN
PERSPEKTİFİNDEN UYGULAMA GÜÇLÜKLERİ**

Mustafa KÖROĞLU¹

**¹Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD,
<https://orcid.org/0000-0001-9610-8523>**

Özet

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin yalnızca sınav sonuçlarıyla değil, öğrenme kanıtları aracılığıyla değerlendirilmesini öngören yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, söz konusu modelde öğrenme kanıtlarının nasıl kullanılabileceğini öğretmen görüşleri ışığında incelemek ve uygulamadaki fırsatları ile zorlukları ortaya koymaktır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış; 2024–2025 eğitim-öğretim yılında farklı branşlardan ve farklı sınıf düzeylerinden (1., 5. ve 9. sınıf) 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenme kanıtları kavramını öğrencilerin süreç odaklı gelişimini yansıtmaları açısından değerli bulduklarını; portfolyo, performans görevleri, öz değerlendirme formları ve gözlem raporlarının eğitimde bütüncül bir değerlendirme fırsatı sunduğunu ifade ettiklerini göstermektedir. Ancak öğretmenler, bu kanıtları etkin biçimde toplama ve kullanma konusunda çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Özellikle yeni ölçme araçlarını kullanma bilgi eksikliği, ders süresinin yetersizliği ve kâğıt-kalemle süreç takibinin zorluğu en sık dile getirilen engellerdir. Ayrıca dijital platformların eksikliği, öğrenme kanıtlarının sürdürülebilir biçimde izlenmesini güçleştirmektedir. Uluslararası örneklerde (Finlandiya, Singapur, Kanada vb.) öğrenme kanıtlarının dijital ortamda toplanması ve standartlaştırılması, öğretmenlerin iş yükünü azaltmakta ve güvenilirliği artırmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, dijital sistem desteği ve süre yönetiminde esneklik sağlanması gerekmektedir. Bu çalışma, sahadan elde edilen bulgularla öğrenme kanıtları odaklı ölçme-değerlendirme anlayışına yönelik ilk nitel katkılardan birini sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğrenme Kanıtları, Öğretmen Görüşleri, Ölçme-Değerlendirme

**THE CREATIVE DRAMA METHOD IN MATHEMATICS EDUCATION:
PERSPECTIVES OF 9TH GRADE VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS
MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİ: MESLEK LİSESİ
9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

Rümeysa KÖSE¹, Zehra TAŞPINAR ŞENER²

**¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik Eğitimi,
0009-0009-4147-1072**

²Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik Eğitimi, 0000-0001-8914-784X

Özet

Matematik, birçok öğrencinin önyargıyla yaklaştığı, olumsuz tutumlar geliştirdiği ve anlamakta zorlandığı bir derstir. Öğrenciler genellikle matematiği zihinde canlandırması güç ve soyut bir konu olarak kabul ederler. Sonuç elde etmek ve doğruluğa ulaşmak için tek yolun formül ezberlemek olduğunu düşünen öğrenciler için matematik pek de cazip bir ders olarak görünmemektedir. Bu nedenle, matematik öğretim yönteminde yapılacak değişikliklerin, öğrencilerin matematiğe bakış açısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen matematik öğretimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 16, 9. sınıf meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. 15 ders saati boyunca uygulanan yaratıcı drama yöntemi sonucunda öğrencilerin görüşlerini incelemek amacıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmının yaratıcı drama uygulamalarına karşı olumlu duygular beslediği; matematiksel konuları daha kolay bulduğu, sosyalleşmekten hoşlandığı, özgüven kazandığı; matematiğe yönelik tutumlarının değiştiğini ve sosyal etkileşimlerinin olumlu yönde geliştiğini fark ettiği; matematiği eğlenceli bir şekilde öğrenmekten ve canlandırma yapmaktan keyif aldığı; grup içi uyumsuzluk ve zaman yetersizliği durumlarından hoşnutsuz olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin büyük çoğunluğun etkinliğin sona ermesini istememesi de dikkat çeken bulgular arasındadır. Çalışmada elde edilen bu bulgular mevcut araştırmalar ile karşılaştırılarak tartışılacak, öneriler sunulacak ve yöntemin alana sağlayabileceği katkılar vurgulanacaktır.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı drama yöntemi, matematik eğitimi, meslek lisesi öğrencileri

Not: Bu araştırma, ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Abstract

Mathematics is a subject that many students approach with prejudice, develop negative attitudes toward, and find difficult to understand. Students generally perceive mathematics as a difficult and abstract subject to visualize in their minds. For students who believe that memorizing formulas is the only way to obtain results and achieve accuracy, mathematics does not seem like a very appealing subject. Therefore, it is thought that changes in mathematics teaching methods could influence students' perspectives on mathematics. In this context, the aim of this study is to examine student opinions on mathematics teaching conducted using the creative

drama method. The study adopted a case study design from qualitative research methods. The study group consisted of 16 ninth-grade vocational high school students selected through purposive sampling. Data were collected using a semi-structured interview form. The data collected to examine the students' views as a result of the creative drama method applied over 15 class hours were analyzed using content analysis. The analysis revealed that the majority of students had positive feelings towards creative drama applications; found mathematical topics easier, enjoyed socializing, gained self-confidence; noticed a change in their attitudes towards mathematics and a positive development in their social interactions; they enjoyed learning mathematics in a fun way and acting it out; they were dissatisfied with group discord and lack of time. At the same time, it is noteworthy that the vast majority of students did not want the activity to end. These findings obtained in the study will be discussed in comparison with existing research, recommendations will be made, and the contributions that the method can make to the field will be emphasized.

Keywords: Creative drama method, mathematics education, vocational high school students

Note: This research was produced from the first author's master's thesis under the supervision of the second author.

**GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A PEDAGOGICAL COLLEAGUE:
SPECIAL EDUCATION TEACHERS' EXPERIENCES
PEDAGOJİK BİR İŞ ARKADAŞI OLARAK ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ: ÖZEL
EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ**

Fatma Canan DURGUNGÖZ¹

¹Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, Özel Eğitim, 0000-0001-8758-1861

Özet

Bu çalışma, üretken yapay zekâ (ÜYZ) araçlarının özel eğitim öğretmenlerinin mesleki uygulamalarındaki rolünü ve öğretmen deneyimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın ana araştırma sorusu, özel eğitim öğretmenlerin ÜYZ araçlarını günlük uygulamalarında nasıl deneyimledikleri ve bu araçların imkanları ile sınırlılıklarını nasıl değerlendirdikleridir. Araştırma, nitel yöntem yaklaşımıyla yürütülmüş ve veriler 12 özel eğitim öğretmenin katıldığı, üçer kişilik dört odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Tematik analiz adımları izlenerek yapılan kodlamalar NVivo yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular beş ana tema etrafında toplanmıştır: (1) Öğretim süreçlerinde yük ve kolaylaştırıcı olarak ÜYZ, (2) materyal ve etkinlik geliştirmede potansiyel ve sınırlılıklar, (3) eleştirel ve yeterlik odaklı kullanım, (4) erişim ve motivasyon eşitsizlikleri, (5) bağlama uygunluk ve yerelleştirme ihtiyacı. Sonuçlar, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ÜYZ'nin iş yükünü azaltma, materyal üretimini kolaylaştırma ve yaratıcı fikir geliştirme konularında önemli katkılar sağladığını düşündüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, ÜYZ çıktılarının doğrudan kullanılmaması gerektiği; özellikle resimli materyal hazırlıklarında düzenlenmesi gereken hataların olabildiği, eleştirel değerlendirme, etkili komut yazma becerileri, bireyselliği göz önünde bulundurma ve yerel bağlama uyarlamaların kritik önemde olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ÜYZ araçlarının ücretli olması ve öğretmen motivasyonunun kurumsal destekle doğrudan ilişkili bulunması, erişim ve sürdürülebilirlik açısından önemli engeller olarak öne çıkmıştır. Bu çalışma, ÜYZ'nin özel eğitimde yalnızca teknik bir araç değil, öğretmenin mesleki yaşamında çok önemli bir etkiye sahip bir pedagojik iş arkadaşı olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın özgün katkısı, ÜYZ'yi öğrenci odaklı yaklaşımların ötesine taşıyarak öğretmen merkezli bir perspektiften ele alması ve öğretmen eğitimi politikalarına eleştirel düşünme, bağlama duyarlılık ve pedagojik uyarlama boyutlarını sunmasıdır.

180

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, yapay zekâ, öğretmen görüşleri, tematik analiz

Abstract

This study aims to examine the role of generative artificial intelligence (GAI) tools in the professional practices of special education teachers and their impact on teachers' experiences. The main research question explores how special education teachers experience GAI tools in their daily practices and how they evaluate the opportunities and limitations of these tools. The study was conducted using a qualitative research approach, and data were collected through four focus group discussions, each consisting of three participants, with a total of 12 special education teachers. Thematic analysis steps were followed, and coding was carried out and analysed using NVivo software. The findings were clustered around five main themes: (1) GAI as a burden and facilitator in teaching processes, (2) potentials and limitations in material and activity development, (3) critical and competence-oriented use, (4) inequalities in access and motivation, and (5) the need for contextualisation and localisation. Results indicate that the

majority of teachers perceived GAI as making significant contributions in reducing workload, facilitating material production, and generating creative ideas. However, they also stressed that GAI outputs should not be used directly; especially in the preparation of illustrated materials, errors may occur that require editing. Critical evaluation, practical prompt-writing skills, attention to individuality, and adaptation to the local context were emphasised as essential. In addition, the fact that GAI tools are often paid services and that teacher motivation is directly linked to institutional support emerged as a major barrier in terms of access and sustainability. This study demonstrates that GAI is not merely a technical tool in special education, but rather a pedagogical colleague with a significant influence on teachers' professional lives. The unique contribution of this study lies in moving beyond student-focused approaches, adopting a teacher-centred perspective, and proposing new insights for teacher education policies through the dimensions of critical thinking, contextual sensitivity, and pedagogical adaptation.

Keywords: Special education, artificial intelligence, teacher perspectives, thematic analysis

ASTRONOMİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR İHTİYAÇ ANALİZİ

Şeymanur Yakar Kıymacı¹, Beril Yılmaz Senem²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, ,
<https://orcid.org/0000-0003-1028-8688>

² Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, [0000-0002-3260-0903](https://orcid.org/0000-0002-3260-0903)

Özet

Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerinde olumlu gelişmelere neden olmaktadır. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlere faydalı olacak bir hizmet içi eğitim programı hazırlamanın ilk basamağı, ihtiyaç analizi yapmaktır. Bu çalışmanın amacı ise fen bilimleri öğretmenlerine yönelik yapılabilecek astronomi öğretimi konulu hizmet içi eğitim programlarının, öğretim yöntem ve teknikleri kapsamındaki içeriğini tasarlamak ve bu amaç doğrultusunda bir anket geliştirerek ihtiyaç analizi yapmaktır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara'nın Çankaya, Etimesgut, Yenimahalle ve Sincan ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır. Veri toplama aracı olarak online "Astronomi Öğretimi Konusunda Yapılan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Geliştirilmesi İçin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İhtiyaçlarını Belirleme Anketi" kullanılmaktadır. Veri toplama aracı, bu çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama araştırması yöntemi kullanılarak modellenmektedir. Elde edilen veriler SPSS kullanılarak analiz edilecektir. Beklenen sonuçları yansıtması amacıyla 31 öğretmen adayıyla yapılan pilot çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin %94'ü astronomi konularını anlatmayı sevdiğini, %30'u astronomi konulu bilimsel çalışmaları takip ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %93'ü daha önce astronomi konularını içeren bir hizmet içi eğitim programına katılmamış ve %87'si yapılması planlanan programa katılmak istediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %48'i programın yüz yüze, %32'si uzaktan ve %12'si ise hibrit yapılmasını tavsiye etmiştir. Tüm öğretmenler eğitim içeriğinde değinilmesi istenen kavram yanlışları tespit ve giderme, öğretim materyalleri ve öğretim yöntem teknikleri ile ilgili tavsiyelerde bulunmuştur. Planlanan hizmet içi eğitim faaliyetinin gerçekleşmesi durumunda bilgi sahibi olmak için 23 öğretmen iletişim bilgilerini açıkça bildirmiştir. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilere göre hazırlanan astronomi konulu hizmet içi eğitim programları fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisine katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: astronomi, hizmet içi eğitim, fen bilgisi öğretmeni

**A DISCOURSE ANALYSIS OF POSTS BY INDIVIDUALS IDENTIFYING AS
"INCELS" ON X (FORMERLY TWITTER)
KENDİNİ "INCEL" OLARAK TANIMLAYAN BİREYLERİN X (TWITTER)
PAYLAŞIMLARINA YÖNELİK BİR SÖYLEM ANALİZİ**

Gamze EMİR, Gülşah TURA

**Psikolojik Danışman, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, gamzeemir803@gmail.com,
0009-0003-3394-2192**

**Öğretim Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, gulsah.tura@kocaeli.edu.tr,
0000-0002-0611-7993**

Özet

Bu araştırma, kendini "inel" (involuntary celibates) olarak tanımlayan bireylerin Türkiye'deki sosyal medya platformu X (eski adıyla Twitter) üzerinden gerçekleştirdikleri paylaşımlar aracılığıyla ürettikleri söylemlerini psikolojik bağlamda eleştirel söylem analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. İnel topluluğu, toplumsal cinsiyet temelli hoşnutsuzluklara, kadın düşmanlığına ve görünüşçülüğe (lookism) dayalı olarak şekillenen bir çevrimiçi alt kültürdür. Bu çalışmada, #inel, #incelhareketi ve #incelerkek etiketleri kullanılarak toplanan paylaşımlar nitel veri analizine tabi tutulmuş; içeriklerde yer alan temalar psikolojik bir çerçevede kodlanarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, inel söylemlerinde yoğun olarak düşük benlik algısı, dışlanmışlık hissi, kadın düşmanlığı, öfke, depresyon, intihar düşüncesi ve nihilistik yaklaşımlar gibi psikolojik unsurların ön planda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu bireylerin oluşturduğu çevrimiçi topluluğun, yalnızlık ve toplumsal başarısızlık deneyimlerini kolektif bir mağduriyet söylemine dönüştürdüğü gözlemlenmiştir. Çalışma, ruh sağlığı uzmanlarının bu dijital alt kültürü daha iyi tanınması, önleyici psikolojik müdahale stratejileri geliştirmesi ve toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılıkla mücadele etmesi açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: İnel hareketi, söylem analizi, dijital erkeklik, çevrimiçi alt kültür

Abstract

This study aims to analyze the discourse produced by individuals who identify as "incels" (involuntary celibates) on the social media platform X (formerly known as Twitter) within a psychological context, using the method of critical discourse analysis. The incel community is an online subculture shaped by gender-based discontent, misogyny, and lookism. In this research, posts collected through hashtags such as #incel, #incelmovement, and #incelmen were subjected to qualitative data analysis; the themes present in the content were coded and evaluated within a psychological framework. According to the findings, incel discourses prominently feature psychological elements such as low self-esteem, feelings of exclusion, misogyny, anger, depression, suicidal ideation, and nihilistic approaches. Additionally, it was observed that the online community formed by these individuals transforms experiences of loneliness and social failure into a collective discourse of victimhood. This study provides significant insights for mental health professionals in terms of understanding this digital subculture, developing preventive psychological intervention strategies, and combating gender-based discrimination.

Keywords: Incel movement, discourse analysis, digital masculinity, online subculture

**EXAMINING PRE-SERVICE TEACHERS' BEHAVIORAL INTENTIONS TO
PROMOTE SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN THE CONTEXT OF THE NULL
CURRICULUM: THE ROLES OF CONSCIENTIOUSNESS AND PROFESSIONAL
PLANS**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL-DUYGUSAL ÖĞRENMEYİ
DESTEKLEMeye YÖNELİK DAVRANIŞ NİYETLERİNİN İHMAL EDİLEN
PROGRAM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: SORUMLU KİŞİLİK ÖZELLİĞİ VE
MESLEKİ PLANLARIN ROLLERİ**

Güler ÇETİN¹, Altay EREN²

¹Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, , 0000-0003-3046-3017

²Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, 0000-0001-8964-2082

Özet

Bu araştırmanın üç amacı bulunmaktadır. Birincisi, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimleri süresince sosyal-duygusal yeterliklerin (SDY) kazandırılma düzeyine ilişkin algılarının, sorumlu kişilik özelliklerinin, mesleki planlarının (mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları) ve gelecekteki öğrencilerinde sosyal-duygusal öğrenmeyi (SDÖ) desteklemeye yönelik davranış niyetlerinin ihmal edilen program bağlamında betimlenmesidir. İkincisi, bu algılar, kişilik özellikleri, mesleki planlar ve davranış niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Üçüncüsü, öğretmen adaylarının SDY kapsamında ihmal edilen programlara ilişkin algılarının davranış niyetleri üzerindeki etkilerinin sorumlu kişilik özellikleri tarafından ne ölçüde telafi edildiğinin ve bu telafinin mesleki planlar aracılığıyla gerçekleşip gerçekleşmediğinin sorgulanmasıdır. Araştırma, kesitsel verilere dayalı betimsel bir nicel çalışma olup açıklayıcı ilişkisel desene göre yürütülmüştür. Çalışmaya, dört yıllık lisans öğretmen eğitimi programlarına ve bir yıllık pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 605 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Yeterlikler Açısından İhmal Edilen Program Ölçeği (SODYİEP), bu ölçeğin faktörlerine yönelik hazırlanan ve SDÖ'yü destekleyen ya da desteklemeyen öğretmen davranışlarını içeren 10 örnek olay, Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği, Sorumlu Kişilik Özelliği Ölçeği ve Sosyal Beğenirlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın amaçlarına ilişkin analizlerden önce, uç değer, doğrulayıcı faktör, açıklayıcı yapısal eşitlik modellemesi, ölçüm değişmezliği ve güvenirlik analizleri gibi ön analizler yapılmıştır. Araştırmanın birinci amacı için ortak değişkenlere (sosyal beğenirlik ve yaş) göre düzeltilmiş ortalamalar üzerinden bütüncül model temelli z testleri, ikinci amacı için bütüncül model temelli gizil korelasyon analizleri, üçüncü amacı içinse SDY kapsamında ihmal edilen programa ilişkin algılarla sorumlu kişilik özellikleri arasındaki etkileşimlerin davranış niyetleri üzerinde, mesleki planlar aracılığıyla sağlanan dolaylı etkilerinin test edilmesine yönelik gizil etkileşimlere dayalı düzenleyici aracılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Bulgular, (a) öğretmen adaylarının SDY'nin kazandırılmasının öğretmen eğitiminde tümüyle değil, kısmen ihmal edildiğini düşündüklerini, (b) kendilerini sorumluluk sahibi bireyler olarak algıladıklarını, (c) belirgin mesleki planlara sahip olduklarını ve (d) gelecekteki öğrencilerinde SDÖ'yü destekleme niyetlerinin desteklememe niyetlerine kıyasla daha belirgin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırmada söz konusu algılar, sorumlu kişilik özellikleri, mesleki planlar ve davranış niyetleri arasında anlamlı ve seçici ilişkiler bulunmuştur. Daha önemlisi, öğretmen adaylarının düşük ve orta düzeydeki sorumlu kişilik özelliklerinin bile SDY'nin öğretmen eğitim

programlarındaki ihmaline yönelik algılarının davranış niyetleri üzerindeki olumsuz etkilerini azalttığı; yüksek düzeyde ise bu olumsuz etkiyi tümüyle ortadan kaldırarak telafi ettiği saptanmış ve bu etkilerin planlanan çaba ve mesleki gelişim arzuları aracılığıyla sağlandığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının öğretmen eğitiminde SDY'nin kazandırılma düzeyine ilişkin algılarının, gelecekteki öğrencilerinde SDÖ'yü desteklemeye yönelik davranış niyetlerini nasıl şekillendirdiğini anlamak için kapsamlı bir teorik çerçeve sunmakta ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından pratik çıkarımlar sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Sosyal-duygusal öğrenme, ihmal edilen program, sorumlu kişilik özelliği, mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları, öğretmen eğitimi

Abstract

This study has three aims. First, to describe, within the context of the null curriculum, pre-service teachers' perceptions of the extent to which social-emotional competencies (SECs) are instilled during teacher education, their conscientious personality traits, professional plans (i.e., professional engagement and career development aspirations), and their behavioral intentions to promote social-emotional learning (SEL) in their future students. Second, to examine the relationships among these perceptions, personality traits, professional plans, and behavioral intentions. Third, to investigate the extent to which the effects of pre-service teachers' perceptions of neglected SEC training on behavioral intentions to promote their students' SEL are compensated by their conscientious personality traits, and whether such compensation occurs through professional plans. The study is a cross-sectional, descriptive quantitative investigation conducted within an explanatory correlational design. The participants were 605 pre-service teachers voluntarily enrolled in four-year undergraduate teacher education programs or one-year pedagogical formation certificate programs. Data were collected using the Social-Emotional Null Curriculum Perceptions (SENCUP) Scale developed by the researchers, 10 vignettes illustrating teacher behaviors that either support or fail to support students' SEL based on the factors of the SENCUP Scale, the Professional Engagement and Career Development Aspirations Scale, the Conscientiousness Personality Trait Scale, and the Social Desirability Scale. For the first aim of the study, model-based z-tests of adjusted means controlling for covariates (age and social desirability); for the second aim, model-based latent correlation analyses; and for the third aim, latent interaction-based moderated mediation analyses testing the indirect effects of the interaction between pre-service teachers' perceptions of the neglected SEC training and their conscientiousness on behavioral intentions through professional plans were conducted. The findings indicated that (a) pre-service teachers perceived SECs as only partially, rather than fully, neglected during teacher education; (b) they viewed themselves as conscientious individuals; (c) they held clear professional plans; and (d) their behavioral intentions to promote SEL in their future students were stronger than their intentions not to promote it. Furthermore, significant and selective associations were found among these perceptions, conscientiousness, professional plans, and behavioral intentions. More importantly, even low and moderate levels of pre-service teachers' conscientiousness were found to reduce the negative effect of their perceptions of neglected SEC training in teacher education programs on behavioral intentions, whereas high levels completely compensated for this negative effect, with these effects occurring through planned effort and career development aspirations. These findings provide a comprehensive theoretical framework for understanding how pre-service teachers' perceptions of the extent to which SECs are instilled in teacher education shape their behavioral intentions to promote SEL in their future

students, while also offering practical implications for the development of teacher education programs.

Keywords: Social-emotional learning, null curriculum, conscientiousness, professional engagement and career development aspirations, teacher education

AN EXAMINATION OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTER
TEACHERS' PERCEPTIONS OF GUIDANCE COUNSELORS

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ ÖĞRETMENLERİNİN
REHBER ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Yeliz ALÇI, Gülşah TURA

Psikolojik Danışman, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,

0009-0007-4295-1372

Öğretim Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,

0000-0002-0611-7993

Özet

Eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi özel eğitim alanında da verilen hizmetler bir bütündür ve bu bütünlüğün içerisinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri önemli bir yer tutmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler ve bakım verenleri sadece tek bir alanda değil birden fazla alanda desteğe ihtiyaç duyabilir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde psikolojik danışmanların görevleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde açıkça belirtilmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine erişim özel eğitim sektörü dahilinde öğrenciler, ebeveynler ve diğer tüm eğitim paydaşları için günden güne daha da önemli hale gelmektedir. Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimli bireyler çeşitli modüller yardımıyla yetersizlik türüne uygun olarak eğitim almaktadırlar. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler de bu sistemin önemli bir parçasıdır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görev tanımları ve gereklilikleri konusunda diğer eğitim paydaşlarının algı düzeyi arttıkça kurumlardaki rehberlik hizmetlerinin de iyileşeceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çeşitli branşlarda görev alan öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarını ortaya çıkarmak ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini iyileştirmektir. Araştırmada tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Kocaeli ilinde görev yapan rehabilitasyon merkezlerinde görev yapma yeterliliği olan çeşitli branşlardan 181 rehabilitasyon merkezi öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerden veri toplama aşamasında kişisel bilgi formu ile “Rehber Öğretmen Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan toplanan veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiş olup özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini geliştirmek için çeşitli faktörler tartışılarak araştırma sonunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Özel eğitimde rehberlik hizmetleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde rehber öğretmenlerin görevleri, özel eğitim rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan sorunlar

Abstract

As in all areas of education, the services provided in the field of special education are a whole, and psychological counseling and guidance services have an important place in this whole. Individuals with special education needs and their caregivers may need support in more than one area, not just one. The duties of psychological counselors in special education and rehabilitation centers are clearly outlined in the Private Education Institutions Regulation prepared by the Ministry of National Education. Access to guidance and psychological counseling services is becoming increasingly important for students, parents, and all other education stakeholders within the private education sector. In special education and rehabilitation centers in Türkiye, individuals with special needs receive education appropriate to their type of disability with the help of various modules. Psychological counselors and guidance counselors are also an important part of this system. It is believed that as other education stakeholders' perceptions of the job descriptions and requirements of psychological counselors and guidance counselors increase, guidance services in institutions will also improve. The aim of this research is to reveal the perceptions of teachers working in various branches in special education and rehabilitation centers about guidance counselors and to improve psychological counseling and guidance services in special education and rehabilitation centers. The survey research model was used in the study. Within the scope of the research, data were collected from 181 rehabilitation center teachers from various branches who were qualified to work in rehabilitation centers in Kocaeli province. A personal information form and the "Guidance Counselor Perception Scale" were used to collect data from teachers in the study. The data collected from the study was analyzed using the SPSS package program, and various factors for improving psychological counseling and guidance services in special education and rehabilitation centers were discussed and recommendations were made at the end of the study.

Keywords: Guidance services in special education, duties of guidance counselors in special education and rehabilitation centers, problems encountered in special education guidance services

10.10.2025

ISBN: 978-625-92555-3-8

ASES PUBLICATIONS – 2025©