



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

CONFERENCE BOOK



EDITOR ASSOC. PROF. ELIF SELCAN OZTAY

ASES
IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL
SCIENCES CONGRESS

APRIL 10-13 2025
ORIENTAL UNIVERSITY,
SEMERKAND, UZBEKISTAN

EDITOR ASSOC. PROF. ELIF SELCAN OZTAY

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©

ISBN: 978-625-95874-5-5

CONFERENCE ID

CONFERENCE TITLE

**ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL
SCIENCES CONGRESS**

DATE AND PLACE

APRIL 10-13 2025

**ORIENTAL UNIVERSITY,
SEMERKAND, UZBEKISTAN**

ORGANIZATION

ASES

(ACADEMY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL STUDIES)

&

ORIENTAL UNIVERSITY

LANGUAGES

Turkish, English, Russian

HONORARY PRESIDENT OF THE CONGRESS

MAMATAXUNOV NOZIMJON AZIZOVICH

RECTOR

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

CHAIRMAN OF THE ORGANIZING BOARD

Prof. Dr. Salimakhon RUSTAMIY

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

ORGANIZING BOARD

Prof. Dr. HAVA KURT SELCUK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. MEHTAP AYDINER UYGUN

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. MUSTAFA TALAS

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SELAHATTIN AVSAROGLU

NECMETTIN ERBAKAN UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. VALIYEVA GULFERA GARIPOVNA

MEMBER OF THE MINISTRY OF PUBLIC EDUCATION OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN,
HONORARY MEMBER OF THE EDUCATION CENTER (UZBEKISTAN)

Assoc. Prof. Burcu GEZER SEN

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ELIF SELCAN OZTAY

VAN YUZUNCUYIL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ESHMUKHAMEDOVA MARYAM MALIKOVNA

TASHKENT STATE UNIVERSITY OF EASTERN STUDIES (UZBEKISTAN)

Assoc. Prof. LOKMAN ZOR

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. VELI BATDI

GAZIANTEP UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. Emrullah BANAZ

BAYBURT UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. MARIUS LOLEA

UNIVERSITY OF ORADEA (ROMANIA)

DR. K.R. PADMA

SRIPADMAVATIMAHILAVISVAVIDYALAYAM (WOMEN'S) UNIVERSITY (INDIA)

DR. ROZINA KHATTAK

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN'S UNIVERSITY (PAKISTAN)

DR. VARVARA GETMANTSEVA

THE KOSYGIN STATE UNIVERSITY OF RUSSIA (RUSSIA)

DR. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA (ALGERIA)

KHUDAYBERDIEV FARRUKH AMANKELDIEVICH

HEAD OF INTERNATIONAL RELATIONS

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

KUVONDIKOV FARRUKH IBRAHIMOVICH

VICE RECTOR

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

NASIROGVA MALIKA ANVAROVNA

VICE RECTOR

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

SATTOROV ABBOS BAKHRIDDINOVICH

HEAD OF INTERNATIONAL RELATIONS DEPARTMENT

ORIENTAL UNIVERSITY (UZBEKISTAN)

Fatma CETIN

IDEAL PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE CENTER

RODOLFO REDA

SAPIENZA UNIVERSITY OF ROME (ITALY)

COORDINATOR

AYSEL UNAL

SCIENTIFIC BOARD CHAIRMAN

Prof. Dr. OKTAY BEKTAS

SCIENTIFIC BOARD

Prof. Dr. AIGERIM KOSHERBAYEVA

ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY (KAZAKHSTAN)

Prof. Dr. ALI SELCUK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. ALI YAKICI

GAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. BEKIR CINAR

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. DUNDAR YENER

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. ERGUN OZTURK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. ELVAN YALÇINKAYA

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. KASIM KARAMAN

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. KAYA YILDIZ

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. NECATI DEMIR

GAZI UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. NURETTIN KONAR

BANDIRMA ONYEDI EYLUL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. PARESH SHAH

RAI UNIVERSITY (INDIA)

Prof. Dr. REMZI KILIC

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SABEEHA HAMZA DEHHAM

UNIVERSITY OF BABYLON (IRAQ)

Prof. Dr. SAKINE SERAP AVGIN

KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SERCAN DEMIRGÜNES

NIGDE ÖMER HALİSDEMİR UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SİBEL KAHRAMAN

İNÖNÜ UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. SAHİN ÖRÜC

YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. UĞUR BÜYÜK

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. YENER ÖZEN

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM UNIVERSITY (TURKIYE)

Prof. Dr. YÜCEL OKSUZ

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. AHMET KURTOĞLU

BANDIRMA ONYEDİ EYLÜL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. ASLI SAYLAN KIRMIZIGÜL

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. BAHADIR KOKSALAN

İNÖNÜ UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. BAYRAM POLAT

NIGDE ÖMER HALİSDEMİR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

UNIVERSITY OF CORDOBA (SPAIN)

Assoc. Prof. FÜLYA ÖNER ARMAGAN

ERCIYES UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. İSMAİL SAN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MEHMET GUNGOR

MERSIN UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MEHMET OZCAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. MUSTAFA TUYSUZ

VAN YUZUNCU YIL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. NASEEM AKHTER

SHAHEED BENAZIR BHUTTO WOMEN UNIVERSITY (PAKISTAN)

Assoc. Prof. ORCUN BOZKURT

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. OZDEN TASGIN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SELMAN ABLAK

REPUBLIC UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SEMIRHAN GOKCE

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SEVILAY KAHRAMANOGLU YILDIZ

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assoc. Prof. SONGUL KARABATAK

FIRAT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist Prof. CANSEL KADIOGLU AKBULUT

TOKAT GAZIOSMANPASA UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist Prof. CEBRAIL TURNA

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist Prof. DOSS PARIMALA

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assoc. Prof. EMIN TAMER YENEN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist Prof. FRANCISCO JAVIER PALACIOS-HIDALGO

UNIVERSITY OF C RDOBA (SPAIN)

Assist. Prof. GAMZE AKKAYA

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. GULSAH GURKAN

TURGUT OZAL UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. HIDAYET DIKICI

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. LUTFULLAH CELIKTEN

ISTANBUL 29 MAYIS UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MEENAKSHI INGOLE

UNIVERSITY OF DELHI (INDIA)

Assist. Prof. MEHMET TUNAZ

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MEHTAP KARACIL

BAYBURT UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MELTEM YURTCU

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. MURAT TEMUR

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. OKTAY KIZKAPAN

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. PELIN ERTEKIN

INONU UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. REMZI KILIC

AKSARAY UNIVERSITY (TURKIYE)

Assist. Prof. Zeynep REVA

OZYEGIN UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. AHMET DEMIREL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. AHMET GALIP YUCEL

NEVSEHIR HACI BEKTAS VELI UNIVERSITY (TURKIYE)

DR. DAVID BOLAJI

UNIVERSITY OF HARCOURT (NIGERIA)

Dr. HANI AMIR AOUISSI

CRSTRA-BISKRA (ALGERIA)

Dr. ERKAN KARAMAN

NIGDE OMER HALISDEMIR UNIVERSITY (TURKIYE)

Dr. MICHAEL KODZO MENSAH
UNIVERSITY OF GHANA (GHANA)

Dr. MONICA MASTRANTONIO
UNIVERSITY OF YORK (USA)

Dr. RAMAZAN ERTURK
MINISTRY OF NATIONAL
EDUCATION **Dr. SEYIDE EROGLU**
KAYSERİ (TÜRKİYE)

CONFERENCE STATISTICS

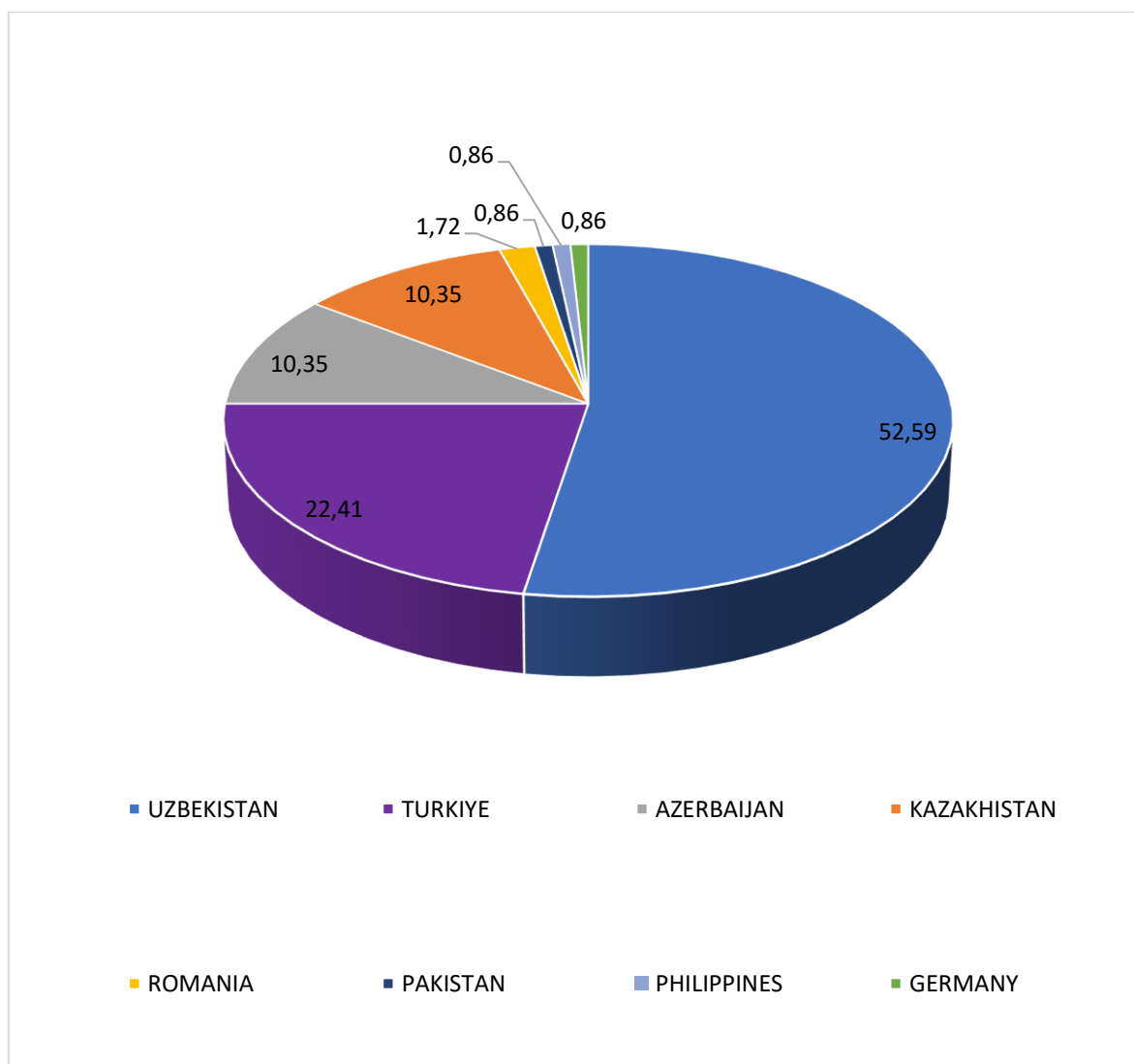
CONFERENCE STATISTICS

Distribution of the papers presented orally at the conference by countries

Country	Number of Papers	Percentage (%)
UZBEKISTAN	61	52,59%
TURKIYE	26	22,41%
AZERBAIJAN	12	10,35%
KAZAKHISTAN	12	10,35%
ROMANIA	2	1,72%
PAKISTAN	1	0,86%
PHILIPPINES	1	0,86%
GERMANY	1	0,86%
TOTAL	116	100%

ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN

CONFERENCE STATISTICS





ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

**APRIL 10-13, 2025,
ORIENTAL UNIVERSITY,
SEMERKAND, UZBEKISTAN**

**FACE TO FACE
CONFERENCE PROGRAM**



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

CONFERENCE PLACE

Samarqand shahri, Xazora MFY, Spitamenshox ko'chasi, 139-uy
ORIENTAL UNIVERSITY, SEMERKAND, UZBEKISTAN

CONGRESS REGISTRATION

11.04.2025 / FRIDAY

UZBEKISTAN Time: 09:00-09:30 / TURKIYE TIME: 07:00-07:30

OPENING CEREMONY 09:30-10:00

 UZBEKISTAN TIME	AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	 TURKIYE TIME
09:30-09:35	Dr. Hozim MAMATAXUNOV	Rektör, Oriental University	07:30-07:35
09:35-09:40	Ali SÖYLEMEZ	ASES ACADEMY BAŞKANI MEB	07:35-07:40
09:40-09:45	Prof. Dr. SALIMAXON RUSTAMIY	Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı, Oriental University	07:40-07:45
09:45-09:50	Prof. Dr. Tamer ŞANLIDAĞ	Rektör, Yakın Doğu Üniversitesi	07:45-07:50
09:50-09:55	Prof. Dr. Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	07:50-07:55
09:55-10:00	Assoc. Prof. Malika HASIROVA	Prorektör Oriental University	07:55-08:00
10:00-10:05	Assoc. Prof. Lokman ZOR	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	08:00-08:05
10:05-10:10	Assoc. Prof. Komiljon MUROTMUSAEV	Oriental University	08:05-08:10



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 10:00-12:30	11.04.2025/FRIDAY SESSION: 1 HALL: 1 MODERATOR Prof. Dr. Fatih DUMAN	 TURKIYE TIME: 08:00-10:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Prof. Dr. Fatih DUMAN	Erciyes Üniversitesi	GREEN DEAL IN TURKEY, THE "2053 CARBON NEUTRAL" TARGET, AND TEACHER TRAINING
Dr. GULBOKHOR KADIROVA	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	TERMS AND LINGUISTIC ANALYSIS IN TOHIR MALIK'S "THE LAST BULLET": A COMPARISON BETWEEN TURKISH AND UZBEK
Assoc. Prof. Munise DURAN	İnönü Üniversitesi	REVIEW OF SUPPLEMENTARY AND SOURCE BOOKS SUITABLE FOR THE TURKIYE CENTURY EDUCATION MODEL AND 2013 PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM
Assoc. Prof. Merve ÜNAL	İnönü Üniversitesi	EXAMINATION OF LIFE SKILLS OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES
Assoc. Prof. Munise DURAN	İnönü Üniversitesi	EXAMINATION OF TURKIYE CENTURY EDUCATION MODEL IN TERMS OF VALUES IN PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM
Lect. KUYLIYEVA ORZIGUL	Oriental University	SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOOL STUDENTS
YAKUBOVA FERUZA RASHIDOVNA	Oriental University	TIL O'RGANISHDA PSIXOLOGİK VA IJTIMOİY OMILLAR
MO'MINOVA MUBORAK	Oriental University	O'QISH SAVODXONLIGI VA MATN BILAN ISHLASHNING NAZARIY ASOSLARI
QO'CHQOROVA GULDASTA	Oriental University	ONA TILI O'QITISHDA INNOVATSION TEXNOLOGİYALAR VA INTERFAOL METODLARDAN FOYDALANISH
IKIROVA ASALXON BEKJON QIZI	O'zbekiston Respublikasi Toshkent Oriental universiteti	UZBEKISTAN-TURKEY RELATIONS AND THE ROLE OF SAMARKAND IN THEM



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 10:00-12:30	11.04.2025/FRIDAY SESSION: 1 HALL: 2 MODERATOR Assoc. Prof. Komiljon MUROTMUSAEV	 TURKIYE TIME: 08:00-10:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Assoc. Prof. Komiljon MUROTMUSAEV	Oriental University	GELECEĞİN UZMANININ DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİĞİNİN BİR BİLEŞENİ OLARAK DUYGUSAL ZEKA
MUHAMMADAYUB YUNUSOV	Oriental University	THE IMPORTANCE OF PSYCHOLINGUISTICS AND PSYCHOLOGISM
Assoc. Prof. Komiljon MUROTMUSAEV	Oriental University	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ЛИДЕРОВ
Нигора ИМАМОВА	Oriental University	THE EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF JUH'S ANECDOTES
Мохинур КОБИЛОВА Assoc. Prof. Komiljon MUROTMUSAEV	Oriental University	МАКТАБГАЧА ЁШДАГИ БОЛАЛАР ЎЙИНЛАРИДА ЭМОЦИОНАЛ ИНТЕЛЛЕКТ РИВОЖЛАНИШИНИНГ ПСИХОЛОГИК ХУСУСИЯТЛАРИ
Шакиров Абитхан Сабитханович	Oriental University	ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА
Sevara IBRAGIMOVA	Oriental University	OLIY TA'LIM MUASSASALARIDA BOSHQARUV FAOLIYATINI TASHKIL ETISHNING DIDAKTIK ASOSLARI
Шакиров Абитхан Сабитханович	Oriental University	Влияние типов темперамента на процесс работы в коллективе
Maftuna MUYDINOVA	Oriental University	TA'LIM SIFATI SAMARADORLIGINI OSHIRISHDA RIVOJLANGAN MAMLAKATLAR TAJRIBASI
Assoc. Prof. ALIMBAYEVA SHAXLO TURSUNOVNA XAKIMXOJAYEVA FERUZA RIXSIBOY QIZI	Oriental University	TALABALARDA TAVAKKALCHILIKKA MOYILLIKNING PSIXOLOGIK JIHATLARI



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 14:00-16:30	11.04.2025/FRIDAY SESSION: 2 HALL: 1 MODERATOR Prof. Dr. SALIMAXON RUSTAMIY ALIYBEG QIZI	 TURKIYE TIME: 12:00-14:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Prof. Dr. SALIMAXON RUSTAMIY ALIYBEG QIZI	Oriental University	TOWARDS THE CLASSIFICATION OF ARTISTIC DEVICES OF LANGUAGE
Lect. МУСАДЖАНОВА ГУЛЧЕХРА АБДУМАНАПОВНА	Oriental University	ЎЗБЕК ТИЛШУНОСЛИГИДАГИ БУЮК АЛЛОМА -АЛИЙБЕГ РУСТАМИЙ
JABBOROVA NILUFAR SHAVKATOVNA	Oriental University	THE IMPORTANCE OF TRANSLATED WORKS IN MEDIA FOR CHILDREN'S EDUCATION
Assoc. Prof. Malohat PULATOVA	Toshkent davlat sharqshunoslik universiteti	IF YOU WANT TO SEE THE GARDEN OF PARADISE
Сиддикжоновна Мастура	Namangan davlat universiteti	БАДИЙ МATHДА ТИЛ ВА МАДАНИЯТ ЎЗАРО АЛОКАСИНИНГ ХУСУСИЯТЛАРИ
Lect. SHAHLO KAMALOVA	Oriental University	NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES' POTENTIAL AND FUTURE IN EDUCATION
Lect. RAIMJANOVA NILUFAR	Oriental University	Тил прагматикаси нуктаи назаридан диалог ва диалогик нутқ муаммолари
Lect. GULRUKH USMANOVA SHOKIRJONOVNA	Oriental University	THE STUDY OF FIRDAWS AL-IQBAL IN THE WEST
Assoc. Prof. MUQADDAS SAIDAKBAROVA	Kokan State University	TWO LOVE STORY IN “XAMSA”
Lect. ABDUVOKHIDOV JAVOHIR ABDUVOHIDOVICH	Oriental University	ASSIMILATION OF FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS IN ENGLISH SPEECH



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 14:00-16:30	11.04.2025/FRIDAY SESSION: 2 HALL:2 MODERATOR Assoc. Prof. ADAMBAEVA NARGIZA	 TURKIYE TIME: 12:00-14:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Assoc. Prof. Govhar RAHMATOVA	Oriental University	TURKIY XALQLAR IJTIMOIIY HAYOTIDA SHE'RIYATNING O'RNI
Assoc. Prof. MARYAM ISHMUHAMEDOVA	Tashkent State University of Oriental Studies	THE SOURCE STUDIES OF QUL SULAYMAN'S HERITAGE
Assoc. Prof. ADAMBAEVA NARGIZA	Oriental University	THE IMPORTANCE OF GRAMMAR IN SECOND LANGUAGE TEACHING
DAVRONBEK ABDULLAYEV	Oriental University	ARAB TILIDA ISMLARNING KELISHIKDA TURLANISHIGA OID TASNIFLANISHI
Assoc. Prof. AHMEDOVA NARGIZA SHIXNAZAROVNA	Oriental University	O'ZBEK TILINING O'G'UZ LAHJASI DIALEKTIZM SEMEMALARI TAHLILI
RAXMATOVA BAHORA IBODULLA QIZI	Oriental University	TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: APPROACHES, CHALLENGES, AND PRACTICES
Malika NASIROVA	Oriental University	ARAB TILSHUNOSLIGIDA "AF'ALU HUKMIYYA" FE'LLARI MASALASI
Lect. KOMILA GULAMJANOVA	Oriental University	XORIJIY TILLARNI O'RGANISHDA OG'ZAKI NUTQNI RIVOJLANTIRISHNING DISKURSIV VA PRAGMATIK YONDASHUVLARI
RUSTAMOVA JAMILA FARRUXONVA	Oriental University	DEEP LEARNING MODELS IN VOCABULARY ACQUISITION: FROM VISUAL TO CONTEXTUAL LEARNING
ELMURATOVA NAFISA XAJIBAEVNA	Oriental University	FORMATION OF SKILLS AND ABILITIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF UZBEKISTAN)



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 14:00-16:30	11.04.2025/FRIDAY SESSION: 2 HALL: 3 MODERATOR Assoc. Prof. ERKINOVA NIGORA ESANOVNA	 TURKIYE TIME: 12:00-14:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Assoc. Prof. ERKINOVA NIGORA ESANOVNA	Oriental University	THE LINGUOPOETICS OF PHONETIC UNITS IN THE UZBEK LANGUAGE (Using the Example of Khosiyat Bobomurodova's Poems)
Lect. FAYZIYEVA ADIBA HUSNIDDINOVNA	Tashkent State University of Oriental Studies	PECULIARITIES OF THE CONCEPT OF HOMELAND IN ENGLISH AND UZBEK PROVERBS
ZHUMASHEVA ZHANARGUL	"Palace of Schoolchildren Department of Education of the Mangystau Region"	ҚОСЫМША БІЛІМНІҢ ОРТА БІЛІМ БЕРУ САПАСЫНА ӘСЕРІ
BAZARGALIYEVA NAZERKE	№185 school-gymnasium	HIGH SCHOOL STUDENTS' ABILITIES AS THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCHING
TUMABAYEVA MADINA	ELMURATOVA NAFISA XAJIBAEVNA	IDEAS OF VIRTUE IN ABAI'S POETIC WORKS AND EFFECTIVE WAYS AND METHODS OF ITS PROMOTION TO STUDENTS
TOISHUBEKOVA ZHULDYZ	L.N.Gumilyov Eurasian National University	ETHNIC IDENTITY OF THE ZHETYSU UIGHURS
AYUPOVA NAZYM	"Örle-education" Cumhuriyet Eğitim ve Metodoloji Merkezi"	LEADERSHIP IN EDUCATION: DEVELOPMENT OF TEACHING AND LEARNING
MARZHAN KASYMBEKOVA Assoc. Prof. CHARGYNOVA GULZADA	Al-Farabi Kazakh National University Kazakh National Women's Pedagogical University	THE PROBLEM OF THE ARRIVAL AND SPREAD OF ISLAM IN CENTRAL ASIA
ATEMOVA GULZADA	Mukhtar Auezov South Kazakhstan Research University	ҚАЗАҚСТАННЫҢ АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІНДЕГІ ҰЛТТЫҚ ДӘСТҮР НЕГІЗІНДЕ ТӘРБИЕ БЕРУ ТӘЖІРИБЕСІ
Farida EGAMBERDIEVA Shakhzoda EGAMBERDIEVA	Oriental University	INTEGRATING METACOGNITION, REFLECTION, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE LEARNING PROCESS
Assoc. Prof. TUYCHIEVA OYDIN SAYFULLAYEVNA	Oriental University	FORS TILIDA IZOFIY BIRIKMALAR: NAZARIYA VA AMALIY JIHATLAR
Lect. ALDABERGENOVA ZHANNA	Hoca Ahmed Yesevi Uluslararası Türk- Kazak Üniversitesi	NEW MEDIA: ISSUES OF TRAINING SPECIALISTS ACCORDING TO MODERN DEMANDS



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 14:00-16:30	11.04.2025/FRIDAY SESSION: 2 HALL: 4 MODERATOR Assoc. Prof. SHIRIN BAXTIYOROVNA SADIKOVA	 TURKIYE TIME: 12:00-14:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
MAMATALIYEVA XULKAROY MURODJONOVNA	Oriental University	FRONTAL O'QITISH VA KOLLABORATIV YONDASHUV: UYG'UNLASHUV VA SAMARADORLIK
MAXSUDAXON SAIDOVA ABBASOVNA	Oriental University	KASBIY TA'LIMDA PRAGMATIK KOMPETENSIYANI SHAKLLANTIRISHNING SAMARALI YONDASHUVLARI
NURMUXAMEDOVA DURDONA XISLATOVNA	Oriental University	MUTAHASSISLIK FANLARINI O'QITISHDA ZAMONAVIY PEDAGOGIK TEXNOLOGIYALARDAN FOYDALANISHNING ILMIY METODIK ASOSLARI
ABDULLAYEVA ZAXRO SHADMANKULOVNA	Oriental University	CHET TILLARINI O'QITISHDA MASOFAVIY TA'LIM MUAMMOLARI VA UNI RIVOJLANTIRISH YO'LLARI
XIDIROVA GAVHAR BABAQUL QIZI	Oriental University	FARZAND MA'NAVIYATINI SHAKILLANTIRISHDA OILANING RO'LI
JAKBAROVA SEVARAXON MAMURJANOVNA	Oriental University	CHET TILINI O'QISH ORQALI O'ZLASHTIRISH: LINGVOKULTUROLOGIK YONDASHUVNING AHAMIYATI
Assoc. Prof. SHIRIN BAXTIYOROVNA SADIKOVA	Oriental University	O'ZBEK TILI DARSLARIDA XORIJLIKLARNI MILLIY QADRIYATLAR BILAN TANISHTIRISH
Assoc. Prof. Shirin SHARASULOVA	Oriental University	O'ZBEK TILIDA SODDA GAP TARKIBIDAGI SIFATDOSHNING O'RIN HOLI VAZIFASIDA KELGAN SIFATLANMISHINING SEMANTIK- SINTAKTIK XUSUSIYATLARI



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 14:00-16:30	11.04.2025/FRIDAY SESSION: 2 HALL: 5 MODERATOR Assoc. Prof. MAMATAXUNOV NOZIM AZIZOVICH	 TURKIYE TIME: 12:00-14:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
KADIROV FARHOD MAMARAJABOVICH	Oriental University	THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PILGRIMAGE TOURISM IN SAMARKAND REGION (2017-2025)
ARABOV BAXTIYOR ISOMIDDINOVICH	Oriental University	KORRUPSIYANING TARIXIY ILDIZLARI VA DAVLATCHILIK SHAKLIDA UNING RIVOJLANISH TENDENSIYALARI
Assoc. Prof. KARIMOVA SHAKHLOKHON GANIYEVNA	Oriental University	ZARIF QORI'S CREATIVE ATTITUDE TO THE CLASSICAL TRADITIONS
BOBOJONOV ISLOMBEK USMONALIYEVICH	Oriental University	SO'NGGI XORAZMSHOH – SAYFIDDIN QUTUZNING MAMLUKLAR SULTONLIGIDA HOKIMIYAT TEPASIGA KELISH ARAFASIDAGI SIYOSIY SHART-SHAROITLAR
Assoc. Prof. MAMATAXUNOV NOZIM AZIZOVICH	Oriental University	THE ROLE OF THE SAMANID DYNASTY IN THE SOCIAL-POLITICAL AND CULTURAL CHANGES IN MOVAROUNNAHR IN THE IX-X CENTURIES
Lect. YERALIYEVA KUNDYZ	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk- Kazak Üniversitesi	STATES JUSTIFYING PRISONERS OF WAR: THE CASES OF GERMANY AND POLAND



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS

**APRIL 10-13, 2025,
ORIENTAL UNIVERSITY,
SEMERKAND, UZBEKISTAN**

**ONLINE
CONFERENCE PROGRAM**



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 12:00-14:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 1 HALL: 1 MODERATOR EMIL RAUL OGLU AGAYEV	 TURKIYE TIME: 10:00-12:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. MƏMMƏDOVA ESMİRA FƏRHAD QIZI	Azerbaijan State Pedagogical University	WAYS TO IMPROVE KNOWLEDGE AND SKILLS ON EXPRESSIVE READING IN PRIMARY GRADES
FATIMƏ ALLAHVERDIYEVA ASIF QIZI	Azerbaijan State Pedagogical University	ORTAQ TÜRKÇƏ: TÜRK DÜNYASININ DİL BİRLİYİNƏ DOĞRU
Assoc. Prof. Ulviyya HAJIYEVA	Azerbaijan State Pedagogical University	DIFFERENT MODES OF GAME-BASED LEARNING AND THEIR IMPORTANCE FOR STUDENTS
COBANOVNA NƏRGİZ MƏHƏMMƏD QIZI	Azerbaijan State Pedagogical University	THE IMPORTANCE OF PHYSICAL GAMES ACCORDING TO AGE GROUPS
HAMIDA MAJID ABASOVA	Azerbaijan State Pedagogical University	FORMS OF EDUCATION, ITS ROLE AND NEW IDEAS FOR ITS DEVELOPMENT
USMONOVA GULKHUMOR QOLDASHBOY KIZI	Namangan Davlat Universiteti	GAMIFICATION AND STUDENTS' MOTIVATION: USING KAHOOT IN THE ENGLISH CLASSROOM



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 12:00-14:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 1 HALL: 2 MODERATOR Prof. Dr. ELMAN GULIYEV	 TURKIYE TIME: 10:00-12:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Prof. Dr. ELMAN GULIYEV	Azerbaijan State Pedagogical University	AESTHETIC PERFECTION, PHILOSOPHICAL PERCEPTION, FORMALITY EPICS
Assoc. Prof. KONUL MƏMMƏDOVA	Azerbaijan State Pedagogical University	I-IV SİNİFLƏRDƏ ÖYRƏDİLƏN İNŞALARIN NÖVLƏRİ
GUNEL SHEFIYEVA ELKHAN	Azerbaijan State Pedagogical University	METALANGUAGE
Assoc. Prof. SƏFƏRƏLİYEV FƏRİDƏ AKİF QIZI	Azerbaijan State Pedagogical University	ŞAGİRDŁƏRİN NİTQ VƏ TƏFƏKKÜRÜNÜN İNKİŞAFINDA OXUNUN ROLU
MEHDIYEVA MATANAT BAHADUR GIZI	Azerbaijan State Pedagogical University	INTEGRATIVE TEACHING OF MORPHOLOGICAL UNITS
Prof. Dr. BABAYEV YAQUB MƏHƏRRƏM OĞLU	Azerbaijan State Pedagogical University	ON THE ARTISTIC CHARACTERISTICS OF KHATAI POETRY
Lect. Mukhabbat MASSADIKOVA	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk- Kazak Üniversitesi	RESEARCH OF PLACES THAT KEEP THE MEMORY OF MUHTAR AVEZOV ALIVE
Assoc. Prof. ŞAHİSMAYIL İSMAYILOV	Azərbaycan Dillər Universiteti	AZƏRBAYCAN VƏ TÜRKİYƏ XALQLARI ARASINDA ƏLAQƏLƏRİN TARİXİ KÖKLƏRİNƏ ÜMUMİ BAXIŞ
Lect. Mukhabbat MASSADIKOVA	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk- Kazak Üniversitesi	INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL EDUCATION SYSTEM IN KAZAKHSTAN



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 12:00-14:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 1 HALL: 3 MODERATOR Prof. Dr. Nazora BEKOVA	 TURKIYE TIME: 10:00-12:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Assoc. Prof. SARVINOZ SAYFULLAYEVNA KASIMOVA	O'zbekiston Jurnalistika va ommaviy kommunikatsiyalar Universiteti	ARALASH TIL VA DIALEKTLARNI O'RGANISHDA SUN'Y INTELLEKTNING ROLI
Prof. Dr. БАХРИДДИН МЕНГБОВЕВИЧ УМАРОВ	Международная исламская академия Узбекистана	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСЛАМСКОЙ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ
M.S. MAHMUDOV G'O. MAMAJANOV D.Y. VOHOBOV	Namangan davlat universiteti	SELYULOZA ISHLAB CHIQRISHNING EKOLOGIK JIHATLARI: PHRAGMITES COMMUNIS TRIN. O'SIMLIGINING IMKONIYATLARI VA RIVOJLANISH YO'NALISHLARI
Soxibaxon ABDULLAYEVA	Namangan davlat universiteti	RAMZ VA ALLEGORIYALARNING O'XSHASH VA FARQLI JIHATLARINING NAZARIY ASOSLARI
IKIROVA ASALXON BEKJON QIZI	O'zbekiston Respublikasi Toshkent Oriental universiteti	UZBEKISTAN-TURKEY RELATIONS AND THE ROLE OF SAMARKAND IN THEM
MURODJON N. MAJIDOV	Yangi asr universiteti	GREADING THE EASTERN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE
SIDDIQOVA IRODA BOXODIR QIZI	Namangan davlat universiteti	"YO'QOTILGAN AVLOD" ADABIYOTI ADIBLARI IJODINING TAHLILI
Prof. Dr. Nazora BEKOVA Dilnoza MAHMUDOVA	Buxoro davlat universiteti	THE SYMBOL OF THE SOUL BIRD IN NAVOI'S POETRY



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 12:00-14:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 1 HALL: 4 MODERATOR Assist. Prof. Emrullah BANAZ	 TURKIYE TIME: 10:00-12:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Fırat Emre ALP Assist. Prof. Burhan ÜZÜM	MEB Siirt Üniversitesi	A CURRICULUM DEVELOPMENT TO PREVENT PROBLEMATIC SOCIAL MEDIA USE OF HIGH SCHOOL STUDENTS: A NEED ANALYSIS
Dr. Melahat ÇELİK Assoc. Prof. Mustafa DOĞRU Seda Taşmış IŞIK	Akdeniz Üniversitesi Mustafa Kemal Okulları	PERCEPTIONS OF TEACHERS WITH MASTER'S DEGREE ABOUT SCIENCE CENTER
Assist. Prof. Emrullah BANAZ Assoc. Prof. Ahmet Zeki GÜVEN Lect. Ayşegül IŞIK	Bayburt Üniversitesi Akdeniz Üniversitesi	EVALUATION OF POSTGRADUATE THESES ON BIBLIOTHERAPY IN TURKISH EDUCATION
Assist. Prof. Süleyman ARSLANTAŞ Dr. Saim AKMAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi MEB	RECOMMENDATIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF CO-TEACHING APPROACH IN PRIMARY SCHOOL CLASSROOMS
Dr. Melahat ÇELİK Assoc. Prof. Mustafa DOĞRU Seda Taşmış IŞIK	Akdeniz Üniversitesi Mustafa Kemal Okulları	PROFILE OF RESEARCH ON CLIMATE CHANGE AND EDUCATION IN TURKEY
Dr. Saim AKMAN Assist. Prof. Süleyman ARSLANTAŞ	MEB Necmettin Erbakan Üniversitesi	ASKING QUESTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER ORDER THINKING SKILLS WHILE TEACHING ACCORDING TO THE CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 15:30-17:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 2 HALL: 1 MODERATOR Assist. Prof. Semra TAYDAŞ OSMAN	 TURKIYE TIME: 13:30-15:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Dr. Irina-Ana DROBOT	Technical University of Civil Engineering Bucharest	SUFFERING ACCORDING TO BLAISE PASCAL AND ACCORDING TO ZEN BUDDHISM
Arvy OSMA Princess EMPUESTO Rica CREANZA Johanna Joy NEPOMUCENO Jonas Clarenz ELLOREG Froilan EBUENGA Kathlene NOTORIO Joshua Aguado MANLANGIT	Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman	NARRATIVE INSIGHTS INTO CAREER TRANSITIONS: EXPLORING THE MOTIVATIONS AND EXPERIENCES OF PHILIPPINE CUSTOMS ADMINISTRATION INSTRUCTORS
Assist. Prof. Semra TAYDAŞ OSMAN	RWTH AACHEN University	L'INTERCULTURALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE ET LA LITTÉRATURE
Dr. Irina-Ana DROBOT	Technical University of Civil Engineering Bucharest	MAGNOLIA VIEWING IN ROMANIA: AN EQUIVALENT PRACTICE TO THE JAPANESE CHERRY BLOSSOMS VIEWING IN JAPAN
Assoc. Prof. NASEEM AKHTER	Shaheed Benazir Bhutto Women University	SOCIAL INTEGRATION, IDENTITY MANAGEMENT, AND RIGHTS PROTECTION IN PAKISTAN'S RELIGIOUS MINORITIES



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 15:30-17:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 2 HALL: 2 MODERATOR Assoc. Prof. Güzin KARASU SİVAS	 TURKIYE TIME: 13:30-15:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Tuğba DUMAN Gizem RAMAZANOĞLU Serkan NACAK Ezelcan SEGAH DİLBER Ceren AYKAÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi	TRAVMANIN ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI VE SOSYAL İLİŞKİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
Hilmi Sedat DEMİRCİ Prof. Dr. Seher SEVİM	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARD WOMEN WORKING AND THEIR RELIGIOUS ORIENTATIONS ANALYZED BASED ON GENDER
Assoc. Prof. Güzin KARASU SİVAS Assoc. Prof. Zehranur KAYA	Anadolu Üniversitesi	USE OF SIGNAL WORDS IN THE PROCESS OF TEACHING EXPOSITORY TEXT STRUCTURES TO HEARING- IMPAIRED STUDENTS
Tuğba DUMAN Gizem RAMAZANOĞLU Serkan NACAK Ezelcan SEGAH DİLBER Ceren AYKAÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU: TANI KRİTERLERİ VE ERKEN TANI YÖNTEMLERİ
Assoc. Prof. Güzin KARASU SİVAS	Anadolu Üniversitesi	TEACHING EXPOSITORY TEXT STRUCTURES IN LANGUAGE SUPPORT COURSES TO HEARING-IMPAIRED STUDENTS



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 15:30-17:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 2 HALL: 3 MODERATOR Prof. Dr. Murat GÖKALP	 TURKIYE TIME: 13:30-15:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Zinnur AKDİ Assoc. Prof. Filiz EVRAN ACAR	MEB Düzce Üniversitesi	EXAMINING THE COMPATIBILITY BETWEEN THE OFFICIAL CLASS GUIDANCE PROGRAM AND THE IMPLEMENTED CLASS GUIDANCE PROGRAM
Dr. Kayhan BOZGÜN	Adıyaman Üniversitesi	A STUDY ON THE GRIT LEVELS OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS
Prof. Dr. Murat GÖKALP YAĞMUR DEMİRAY	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNE KATILIM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ (GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)
Dr. Kayhan BOZGÜN	Adıyaman Üniversitesi	CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ON 21ST CENTURY SKILLS
Prof. Dr. Murat GÖKALP ÖZGE BAŞTEMİR	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI İLE ALGILADIKLARI VELİ DESTEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ



ASES IX. INTERNATIONAL EDUCATIONAL SCIENCES CONGRESS
APRIL 10-13, 2025, SEMERKAND, UZBEKISTAN
CONFERENCE PROGRAM



 UZBEKISTAN TIME: 15:30-17:30	13.04.2025/SUNDAY SESSION: 2 HALL: 4 MODERATOR Prof. Dr. Numan ALPAY	 TURKIYE TIME: 13:30-15:30
AUTHORS	UNIVERSITY/INSTITUTION	TOPIC TITLE
Tuğçe AYÖZ Assoc. Prof. Duygu GÜR ERDOĞAN	Sakarya Üniversitesi	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN 9TH GRADE STUDENTS' SELF-EFFICACY PERCEPTION TOWARDS MATHEMATICS AND THEIR MATHEMATICAL ANXIETY LEVEL
Merve Nur İMERT Assist. Prof. Ömer Seyfettin SEVİNÇ	Düzce Üniversitesi	EXAMINATION OF THE IMAGES OF THE UNIT OF SYSTEMS IN OUR BODY IN SECONDARY SCHOOL 6TH GRADE SCIENCE TEXTBOOKS IN TERMS OF SCIENTIFIC CONTENT
Prof. Dr. Numan ALPAY	Balıkesir Üniversitesi	THE ROLE OF TRADITIONAL GAMES AND SPORTS IN THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS: A RETROSPECTIVE REVIEW
Okan ŞANLI	MEB	FACTORS AFFECTING THE PROCESS OF BECOMING ADMINISTRATOR AND THE DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN THIS PROCESS
Assoc. Prof. Özge ERDOĞAN	Trabzon Üniversitesi	COMPARISON OF TURKIYE AND ITALIAN EDUCATION SYSTEMS

CONTENTS

AUTHOR(s)	TITLE	PAGE NO
Fırat Emre ALP Burhan ÜZÜM	A CURRICULUM DEVELOPMENT TO PREVENT PROBLEMATIC SOCIAL MEDIA USE OF HIGH SCHOOL STUDENTS: A NEED ANALYSIS	1
Melahat ÇELİK Mustafa DOĞRU Seda Taşmış IŞIK	PERCEPTIONS OF TEACHERS WITH MASTER'S DEGREE ABOUT SCIENCE CENTER	12
Melahat ÇELİK Mustafa DOĞRU Seda Taşmış IŞIK	PROFILE OF RESEARCH ON CLIMATE CHANGE AND EDUCATION IN TURKEY	22
Emrullah BANAZ Ahmet Zeki GÜVEN Ayşegül IŞIK	EVALUATION OF POSTGRADUATE THESIS ON BIBLIOTHERAPY IN TURKISH EDUCATION	24
Süleyman ARSLANTAŞ Saim AKMAN	RECOMMENDATIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF CO-TEACHING APPROACH IN PRIMARY SCHOOL CLASSROOMS	32
Saim AKMAN Süleyman ARSLANTAŞ	ASKING QUESTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER ORDER THINKING SKILLS WHILE TEACHING ACCORDING TO THE CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH	45
Tuğba DUMAN Gizem RAMAZANOĞLU Serkan NACAK Ezelcan SEGAH DİLBER Ceren AYKAÇ	TRAVMANIN ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI VE SOSYAL İLİŞKİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	58
Tuğba DUMAN Gizem RAMAZANOĞLU Serkan NACAK Ezelcan SEGAH DİLBER Ceren AYKAÇ	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU: TANI KRİTERLERİ VE ERKEN TANI YÖNTEMLERİ	67
Hilmi Sedat DEMİRCİ Seher SEVİM	THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARD WOMEN WORKING AND THEIR RELIGIOUS ORIENTATIONS ANALYZED BASED ON GENDER	77
Güzin KARASU SİVAS Zehranur KAYA	USE OF SIGNAL WORDS IN THE PROCESS OF TEACHING EXPOSITORY TEXT STRUCTURES TO HEARING-IMPAIRED STUDENTS	79
Güzin KARASU SİVAS	TEACHING EXPOSITORY TEXT STRUCTURES IN LANGUAGE SUPPORT COURSES TO HEARING-IMPAIRED STUDENTS	96
Zinnur AKDİ Filiz EVRAN ACAR	EXAMINING THE COMPATIBILITY BETWEEN THE OFFICIAL CLASS GUIDANCE PROGRAM AND THE IMPLEMENTED CLASS GUIDANCE PROGRAM	109
Kayhan BOZGÜN	A STUDY ON THE GRIT LEVELS OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS	111

Kayhan BOZGÜN	CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ON 21ST CENTURY SKILLS	117
Murat GÖKALP YAĞMUR DEMİRAY	DETERMINATION OF PARTICIPATION LEVELS OF 3RD GRADE STUDENTS IN LIFE SCIENCE COURSE (GİRESUN PROVINCE EXAMPLE)	124
Murat GÖKALP ÖZGE BAŞTEMİR	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC SUCCESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND THEIR PERCEIVED PARENTAL SUPPORT	136
Tuğçe AYÖZ Duygu GÜR ERDOĞAN	INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN 9TH GRADE STUDENTS' SELF-EFFICACY PERCEPTION TOWARDS MATHEMATICS AND THEIR MATHEMATICAL ANXIETY LEVEL	159
Merve Nur İMERT Ömer Seyfettin SEVİNÇ	EXAMINATION OF THE IMAGES OF THE UNIT OF SYSTEMS IN OUR BODY IN SECONDARY SCHOOL 6TH GRADE SCIENCE TEXTBOOKS IN TERMS OF SCIENTIFIC CONTENT	174
Numan ALPAY	THE ROLE OF TRADITIONAL GAMES AND SPORTS IN THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS: A RETROSPECTIVE REVIEW	189
Okan ŞANLI	FACTORS AFFECTING THE PROCESS OF BECOMING ADMINISTRATOR AND THE DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN THIS PROCESS	195
Özge ERDOĞAN	COMPARISON OF TÜRKİYE AND ITALIAN EDUCATION SYSTEMS	197
Semra TAYDAŞ OSMAN	L'INTERCULTURALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE ET LA LITTÉRATURE	199
Fatih DUMAN	GREEN DEAL IN TURKEY, THE "2053 CARBON NEUTRAL" TARGET, AND TEACHER TRAINING	200
GULBOKHOR KADIROVA	TERMS AND LINGUISTIC ANALYSIS IN TAHIR MALIK'S "THE LAST BULLET": A COMPARISON BETWEEN TURKISH AND UZBEK	202
Munise DURAN	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ve 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINA UYGUN YARDIMCI VE KAYNAK KİTAPLARIN İNCELENMESİ	220
Munise DURAN	EXAMINATION OF TÜRKİYE CENTURY EDUCATION MODEL IN TERMS OF VALUES IN PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM	230
Merve ÜNAL	EXAMINATION OF LIFE SKILLS OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES	235
MƏMMƏDOVA ESMİRA FƏRHAD QIZI	WAYS TO IMPROVE KNOWLEDGE AND SKILLS ON EXPRESSIVE READING IN PRIMARY GRADES	246

FATIMƏ ALLAHVERDİYEVƏ ASIF QIZI	ORTAQ TÜRKÇƏ: TÜRK DÜNYASININ DİL BİRLİYİNƏ DOĞRU	253
Ulviyya HAJIYEVA	DIFFERENT MODES OF GAME-BASED LEARNING AND THEIR IMPORTANCE FOR STUDENTS	256
COBANOVA NƏRGİZ MƏHƏMMƏD QIZI	THE IMPORTANCE OF PHYSICAL GAMES ACCORDING TO AGE GROUPS	257
HAMIDA MAJID ABASOVA	FORMS OF EDUCATION, ITS ROLE AND NEW IDEAS FOR ITS DEVELOPMENT	262
USMONOVA GULKHUMOR QOLDASHBOY KIZI	GAMIFICATION AND STUDENTS' MOTIVATION: USING KAHOOT IN THE ENGLISH CLASSROOM	267
ELMAN GULIYEV	AESTHETIC PERFECTION, PHILOSOPHICAL PERCEPTION, FORMALITY EPICS	270
KONUL MƏMMƏDOVA	I-IV SİNİFLƏRDƏ ÖYRƏDİLƏN İNŞALARIN NÖVLƏRİ	274
GUNEL SHEFIYEVA ELKHAN	METALANGUAGE	276
SƏFƏRƏLİYEVƏ FƏRİDƏ AKİF QIZI	THE ROLE OF THE ARROW IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND THINKING OF STUDENTS	278
MEHDIYEVA MATANAT BAHADUR GIZI	INTEGRATIVE TEACHING OF MORPHOLOGICAL UNITS	283
BABAYEV YAQUB MƏHƏRRƏM OĞLU	ON THE ARTISTIC CHARACTERISTICS OF KHATAI POETRY	287
.Mukhabbat MASSADIKOVA	RESEARCH OF PLACES THAT KEEP THE MEMORY OF MUHTAR AVEZOV ALIVE	294
ŞAHİSMAYIL İSMAYİLOV	AZƏRBAYCAN VƏ TÜRKİYƏ XALQLARI ARASINDA ƏLAQƏLƏRİN TARİXİ KÖKLƏRİNƏ ÜMUMİ BAXIŞ	303
Mukhabbat MASSADIKOVA	INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL EDUCATION SYSTEM IN KAZAKHSTAN	309
Irina-Ana DROBOT	SUFFERING ACCORDING TO BLAISE PASCAL AND ACCORDING TO ZEN BUDDHISM	317
Irina-Ana DROBOT	MAGNOLIA VIEWING IN ROMANIA: AN EQUIVALENT PRACTICE TO THE JAPANESE CHERRY BLOSSOMS VIEWING IN JAPAN	318
Arvy OSMAN Princess EMPUESTO Rica CREANZA Johanna Joy NEPOMUCENO Jonas Clarenz ELLOREG Froilan EBUENGA	NARRATIVE INSIGHTS INTO CAREER TRANSITIONS: EXPLORING THE MOTIVATIONS AND EXPERIENCES OF PHILIPPINE CUSTOMS ADMINISTRATION INSTRUCTORS	319

Kathlene NOTORIO Joshua Aguado MANLANGIT		
NASEEM AKHTER	SOCAL INTEGRATION, IDENTITY MANAGEMENT, AND RIGHTS PROTECTION IN PAKISTAN'S RELIGIOUS MINORITIES	320
SARVINOZ SAYFULLAYEVNA KASIMOVA	ARALASH TIL VA DIALEKTLARNI O'RGANISHDA SUN'IY INTELLEKTNING ROLI	321
.БАХРИДДИН МЕНГБОЕВИЧ УМАРОВ	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСЛАМСКОЙ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	327
M.S. MAHMUDOV G'O. MAMAJANOV D.Y. VOHOBOV	SELYULOZA ISHLAB CHIQARISHNING EKOLOGIK JIHATLARI: <i>PHRAGMITES COMMUNIS TRIN.</i> O'SIMLIGINING IMKONIYATLARI VA RIVOJLANISH YO'NALISHLARI	333
Soxibaxon ABDULLAYEVA	RAMZ VA ALLEGORIYALARNING O'XSHASH VA FARQLI JIHATLARINING NAZARIY ASOSLARI	335
IKIROVA ASALXON BEKJON QIZI	UZBEKISTAN-TURKEY RELATIONS AND THE ROLE OF SAMARKAND IN THEM	337
MURODJON N. MAJIDOV	GREADING THE EASTERN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE	341
SIDDIQOVA IRODA BOXODIR QIZI	“YO‘QOTILGAN AVLOD” ADABIYOTI ADIBLARI IJODINING TAHLILI”	343
Nazora BEKOVA Dilnoza MAHMUDOVA	THE SYMBOL OF THE SOUL BIRD IN NAVOI'S POETRY	345
KADIROV FARHOD MAMARAJABOVICH	THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PILGRIMAGE TOURISM IN SAMARKAND REGION	350
ARABOV BAXTIYOR ISOMIDDINOVICH	KORRUPSIYANING TARIXIY ILDIZLARI VA DAVLATCHILIK SHAKLIDA UNING RIVOJLANISH TENDENSIYALARI	355
KARIMOVA SHAKHLOKHON GANIYEVNA	ZARIF QORI'S CREATIVE ATTITUDE TO THE CLASSICAL TRADITIONS	365
BOBOJONOV ISLOMBEK USMONALIYEVICH	SO'NGGI XORAZMSHOH – SAYFIDDIN QUTUZNING MAMLUKLAR SULTONLIGIDA HOKIMIYAT TEPASIGA KELISH ARAFASIDAGI SIYOSIY SHART- SHAROITLAR	370
MAMATAXUNOV NOZIM AZIZOVICH	THE ROLE OF THE SAMANID DYNASTY IN THE SOCIAL-POLITICAL AND CULTURAL CHANGES IN MOVAROUNNAHR IN THE IX-X CENTURIES	375

YERALIYEVA KUNDYZ	STATES JUSTIFYING PRISONERS OF WAR: THE CASES OF GERMANY AND POLAND	384
MAMATALIYEVA XULKAROY MURODJONOVNA	FRONTAL O'QITISH VA KOLLABORATIV YONDASHUV: UYG'UNLASHUV VA SAMARADORLIK	397
MAXSUDAXON SAIDOVA ABBASOVNA	KASBIY TA'LIMDA PRAGMATIK KOMPETENSIYANI SHAKLLANTIRISHNING SAMARALI YONDASHUVLARI	400
NURMUXAMEDOVA DURDONA XISLATOVNA	MUTAHASSISLIK FANLARINI O'QITISHDA ZAMONAVIY PEDAGOGIK TEXNOLOGIYALARDAN FOYDALANISHNING ILMIY METODIK ASOSLARI	403
ABDULLAYEVA ZAXRO SHADMANKULOVNA	CHET TILLARINI O'QITISHDA MASOFAVIY TA'LIM MUAMMOLARI VA UNI RIVOJLANTIRISH YO'LLARI	409
XIDIROVA GAVHAR BABAQUL QIZI	FARZAND MA'NAVIYATINI SHAKILLANTIRISHDA OILANING RO'LI	414
JAKBAROVA SEVARAXON MAMURJANOVNA	CHET TILINI O'QISH ORQALI O'ZLASHTIRISH: LINGVOKULTUROLOGIK YONDASHUVNING AHAMIYATI	418
SHIRIN BAXTIYOROVNA SADIKOVA	O'ZBEK TILI DARSLARIDA XORIJLIKLARNI MILLIY QADRIYATLAR BILAN TANISHTIRISH	423
Shirin SHARASULOVA	O'ZBEK TILIDA SODDA GAP TARKIBIDAGI SIFATDOSHNING O'RIN HOLI VAZIFASIDA KELGAN SIFATLANMISHINING SEMANTIK-SINTAKTIK XUSUSIYATLARI	426
ERKINOVA NIGORA ESANOVNA	THE LINGUOPOETICS OF PHONETIC UNITS IN THE UZBEK LANGUAGE (Using the Example of Khosiyat Bobomurodova's Poems)	432
FAYZIYEVA ADIBA HUSNIDDINOVNA	PECULIARITIES OF THE CONCEPT OF HOMELAND IN ENGLISH AND UZBEK PROVERBS	436
Farida EGAMBERDIEVA Shakhzoda EGAMBERDIEVA	INTEGRATING METACOGNITION, REFLECTION, AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE LEARNING PROCESS	439
TUYCHIEVA OYDIN SAYFULLAYEVNA	FORS TILIDA IZOFIY BIRIKMALAR: NAZARIYA VA AMALIY JIHATLAR	451

ALDABERGENOVA ZHANNA	NEW MEDIA: ISSUES OF TRAINING SPECIALISTS ACCORDING TO MODERN DEMANDS	458
Govhar RAHMATOVA	TURKIY XALQLAR IJTIMOIIY HAYOTIDA SHE'RIYATNING O'RNI	460
MARYAM ISHMUHAMEDOVA	THE SOURCE STUDIES OF QUL SULAYMAN'S HERITAGE	462
ADAMBAEVA NARGIZA	THE IMPORTANCE OF GRAMMAR IN SECOND LANGUAGE TEACHING	465
DAVRONBEK ABDULLAYEV	ARAB TILIDA ISMLARNING KELISHIKDA TURLANISHIGA OID TASNIFLANISHI	472
AHMEDOVA NARGIZA SHIXNAZAROVNA	O'ZBEK TILINING O'G'UZ LAHJASI DIALEKTIZM SEMEMALARI TAHLILI	477
RAXMATOVA BAHORA IBODULLA QIZI	TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: APPROACHES, CHALLENGES, AND PRACTICES.	480
Malika NASIROVA	ARAB TILSHUNOSLIGIDA "AF'ALU HUKMIYYA"FE'LLARI MASALASI	484
KOMILA GULAMJANOVA	XORIJIY TILLARNI O'RGANISHDA OG'ZAKI NUTQNI RIVOJLANTIRISHNING DISKURSIV VA PRAGMATIK YONDASHUVLARI	486
RUSTAMOVA JAMILA FARRUXONVA	DEEP LEARNING MODELS IN VOCABULARY ACQUISITION: FROM VISUAL TO CONTEXTUAL LEARNING	489
ELMURATOVA NAFISA XAJIBAEVNA	FORMATION OF SKILLS AND ABILITIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF UZBEKISTAN)	494
SALIMAXON RUSTAMIY ALIYBEG QIZI	TOWARDS THE CLASSIFICATION OF ARTISTIC DEVICES OF LANGUAGE	499
МУСАДЖАНОВА ГУЛЧЕХРА АБДУМАНАПОВНА	ЎЗБЕК ТИЛШУНОСЛИГИДАГИ БУЮК АЛЛОМА АЛИЙБЕГ РУСТАМИЙ	505
JABBOROVA NILUFAR SHAVKATOVNA	THE IMPORTANCE OF TRANSLATED WORKS IN MEDIA FOR CHILDREN'S EDUCATION	507
Malohat PULATOVA	IF YOU WANT TO SEE THE GARDEN OF PARADISE	509

Сиддикжоновна Мастура	БАДИЙ МАНДА ТИЛ ВА МАДАНИЯТ ЎЗАРО АЛОҚАСИНИНГ ХУСУСИЯТЛАРИ	516
SHAHLO KAMALOVA	NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES' POTENTIAL AND FUTURE IN EDUCATION	518
RAIMJANOVA NILUFAR	ТИЛ ПРАГМАТИКАСИ НУҚТАИ НАЗАРИДАН ДИАЛОГ ВА ДИАЛОГИК НУТҚ МУАММОЛАРИ	527
GULRUKH USMANOVA SHOKIRJONOVNA	THE STUDY OF FIRDAWS AL-IQBAL IN THE WEST	532
Assoc. Prof. MUQADDAS SAIDAKBAROVA	TWO LOVE STORY IN “XAMSA”	536
ABDUVOKHIDOV JAVOHIR ABDUVOHIDOVICH	ASSIMILATION OF FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS IN ENGLISH SPEECH	540
Komiljon MUROTMUSAEV	GELECEĞİN UZMANININ DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİĞİNİN BİR BİLEŞENİ OLARAK DUYGUSAL ZEKA	545
MUHAMMADAYUB YUNUSOV	THE IMPORTANCE OF PSYCHOLINGUISTICS AND PSYCHOLOGISM	548
Komiljon MUROTMUSAEV	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ЛИДЕРОВ	549
Нигора ИМАМОВА	THE EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF JUN'S ANECDOTES	556
Мохинур КОБИЛОВА Assoc. Prof. Komiljon MUROTMUSAEV	МАКТАБГАЧА ЁШДАГИ БОЛАЛАР ЎЙИНЛАРИДА ЭМОЦИОНАЛ ИНТЕЛЛЕКТ РИВОЖЛАНИШИНИНГ ПСИХОЛОГИК ХУСУСИЯТЛАРИ	559
Шакиров Абитхан Сабитханович	ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	562
Sevara IBRAGIMOVA	OLİY TA'LİM MUASSASALARIDA BOSHQARUV FAOLIYATINI TASHKIL ETISHNING DIDAKTIK ASOSLARI	564
Шакиров Абитхан Сабитханович	ВЛИЯНИЕ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА НА ПРОЦЕСС РАБОТЫ В КОЛЛЕКТИВЕ.	568
Maftuna MUYDINOVA	TA'LİM SIFATI SAMARADORLIGINI OSHIRISHDA RIVOJLANGAN MAMLAKATLAR TAJRIBASI	570
ALIMBAYEVA SHAXLO TURSUNOVNA XAKIMXOJAYEVA FERUZA RIXSIBOY QIZI	TALABALARDA TAVAKKALCHILIKKA MOYILLIKNING PSIXOLOGIK JIHATLARI	574

KUYLIYEVA ORZIGUL	SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOOL STUDENTS	577
YAKUBOVA FERUZA RASHIDOVNA	PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS IN LANGUAGE LEARNING	582
MO'MINOVA MUBORAK	O'QISH SAVODXONLIGI VA MATN BILAN ISHLASHNING NAZARIY ASOSLARI	584
QO'CHQOROVA GULDASTA	ONA TILI O'QITISHDA INNOVATSION TEXNOLOGIYALAR VA INTERFAOL METODLARDAN FOYDALANISH	588
ZHUMASHEVA ZHANARGUL	THE IMPACT OF ADDITIONAL EDUCATION ON THE QUALITY OF SECONDARY EDUCATION	594
BAZARGALIYEVA NAZERKE	"HIGH SCHOOL STUDENTS' ABILITIES AS THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCHING"	599
TUMABAYEVA MADINA	IDEAS OF VIRTUE IN ABAI'S POETIC WORKS AND EFFECTIVE WAYS AND METHODS OF ITS PROMOTION TO STUDENTS	606
TOISHUBEKOVA ZHULDYZ	ETHNIC IDENTITY OF THE ZHETYSU UIGHURS	615
MARZHAN KASYMBEKOVA CHARGYNOVA GULZADA	THE PROBLEM OF THE ARRIVAL AND SPREAD OF ISLAM IN CENTRAL ASIA (ACCORDING TO DOMESTIC STUDIES)	619

**A CURRICULUM DEVELOPMENT TO PREVENT PROBLEMATIC SOCIAL
MEDIA USE OF HIGH SCHOOL STUDENTS: A NEED ANALYSIS**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLİ SOSYAL MEDYA KULLANIMININ
ÖNLENMESİNE YÖNELİK BİR EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ:
BİR İHTİYAÇ ANALİZİ**

Fırat Emre ALP¹, Burhan ÜZÜM²

¹Öğretmen, Batman, Eğitim Programları ve Öğretim, 0009-0007-4679-9224

²Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, 0000-0003-3385-5841

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin problemli sosyal medya kullanımını önlemeye yönelik hazırlanacak bir eğitim programının ilk aşaması olan ihtiyaç analizi çalışmasının yapılmasıdır. Karma araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen araştırmaya Batman Prof. Dr. Fuat Sezgin Anadolu Lisesinde öğrenim gören toplam 200 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin problemli sosyal medya kullanım düzeylerini tespit etmek amacıyla Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ) uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere seçkisiz yolla seçilen 16 öğrenci katılmıştır. Nicel veriler uygun istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış olup katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ortalama puanı 2.80 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin olumsuz duygulardan kaçmak için sosyal medyayı sıkça kullandıklarını ($\bar{x}=3.41$) ve sosyal medya nedeniyle bireylerin aktivitelerini erteleme eğiliminde olduklarını ($\bar{x}=2.79$) ifade etmeleri dikkate değerdir. Ayrıca, sosyal medya kullanımının aile içi ciddi tartışmalara neden olma oranı ($\bar{x}=2.40$) görece düşük olsa da tamamen önemsiz değildir. Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda “Sosyal Medya Kullanım Amaçları”, “Sosyal Medya Kullanımının Etkileri”, “Sosyal Medya Kullanımının Sosyal İlişkilere Etkileri” ve “Çözüm Önerileri” temaları altında kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen veriler lise öğrencilerinde problemli sosyal medya kullanımı olduğu tespit edilmiş olup bunun öğrencileri çeşitli yönlerden olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle lise öğrencilerinin problemli sosyal medya kullanımlarını önlemek ve sosyal medya araçlarını yararlı bir şekilde kullanmaları için bir eğitim programının hazırlanmasının gerekliliği olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanacak bir eğitim program aracılığıyla sosyal medya kullanımını bilinçli bir hale getirmek, bireylerin hem öz denetim becerilerini geliştirmelerine hem de çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Eğitim programı, program geliştirme, ihtiyaç analizi, problemli sosyal medya, lise öğrencisi

Abstract

The purpose of this study is to conduct a needs analysis study, which is the first stage of a curriculum to be prepared to prevent problematic social media use of high school students. The study was carried out using the mixed research method. A total of 200 high school students in Batman Prof. Dr. Fuat Sezgin Anatolian High School. "Social Media Addiction Scale for Adolescents" developed by Özgenel, Canpolat and Ekşi (2019) was used to collect quantitative data. A semi-structured interview form was developed by researchers to collect qualitative data. Sixteen students were randomly selected and participated in semi-structured interviews. Quantitative data were analyzed using an appropriate statistical program. Descriptive statistics (mean, standard deviation) were used in the analysis of quantitative data. Content analysis was used in the analysis of qualitative data and direct quotes from the participants' opinions were included. The average score of the participants on the Social Media Addiction Scale was found to be 2.80. It is noteworthy that students stated that they frequently used social media to escape from negative emotions ($\bar{x}=3.41$) and that individuals tended to postpone their activities due to social media ($\bar{x}=2.79$). In addition, although the rate at which social media use caused serious arguments within the family ($\bar{x}=2.40$) was relatively low, it is not completely insignificant. As a result of the content analysis of the data obtained from the semi-structured interviews with the students, codes were created under the themes of "Purposes of Social Media Use", "Effects of Social Media Use", "Effects of Social Media Use on Social Relationships" and "Solution Suggestions". The analysis of quantitative and qualitative data revealed that there is problematic social media use among high school students and that this negatively affects students in various ways. Thus, it is clear that an curriculum needs to be prepared to prevent problematic social media use by high school students and to use social media tools in a beneficial way. Using social media consciously through a curriculum to be prepared for this purpose will help individuals both develop their self-control skills and establish healthier relationships with their environment.

Keywords: Curriculum, curriculum development, need analysis, problematic social media, high school students

1. GİRİŞ

Teknolojik devrim, son birkaç on yılda hayatın her alanını önemli ölçüde dönüştürmüştür. Bu dönüşümün en belirgin yansıması, internetin ve dijital teknolojilerin yaygınlaşması ile birlikte, sosyal medya kullanımının her yaştan birey için vazgeçilmez hale gelmesidir. Özellikle gençler arasında sosyal medya kullanımı, kişisel gelişimin ve toplumsal etkileşimin önemli bir parçası olmuştur. Sosyal medya, bireylerin kendilerini ifade etmelerine, dünyayı ve çevrelerini keşfetmelerine, aynı zamanda sosyal bağlarını güçlendirmelerine olanak tanırken, kontrolsüz ve aşırı kullanımı, özellikle gençler için pek çok olumsuz sonuç doğurabilmektedir (Boyd ve Ellison, 2007; Levenson vd., 2016).

Dünya genelinde 4,20 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunmakta ve Türkiye’de bu oran %70,3’e ulaşmaktadır (We Are Social, 2021). Sosyal medya kullanımının hızla yayılması, özellikle 18-25 yaş aralığındaki gençler arasında yüksek oranlarda görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Gençler, sosyal medya platformlarını sadece iletişim ve eğlence amaçlı kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda kimliklerini inşa etme, toplumla etkileşime girme ve kendilerini ifade etme alanı olarak da kullanmaktadır. Ancak bu kullanımların artan sıklığı, beraberinde bir takım psikolojik ve sosyal zorlukları getirmektedir.

Sosyal medyanın gençler üzerinde yarattığı yaygın olumsuz etkilerden biri, sosyal medya bağımlılığıdır. Bağımlılık, bireylerin bir aktiviteye aşırı derecede zaman ayırarak, bu etkinliği kontrol edememesi ve bunun yaşam kalitesini olumsuz etkilemesidir. Sosyal medya bağımlılığı, yalnızca sanal dünyada geçirilen zamanı değil, gerçek dünyadaki etkileşimleri ve akademik başarıyı da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2017). Gençlerin sosyal medya platformlarında geçirdiği uzun süreler, onların uyku düzenlerini bozmakta, akademik başarılarını düşürmekte ve sosyal becerilerinde eksikliklere yol açmaktadır (Levenson vd., 2016; Kuss ve Griffiths, 2017). Bunun yanı sıra, sosyal medya kullanımı, kaygı, depresyon, yalnızlık ve düşük özsaygı gibi psikolojik problemleri de tetikleyebilmektedir (Pantic vd., 2012; Kubey, Lavin ve Barrows, 2001). Bu durum, gençlerin sadece psikolojik sağlıklarını değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerini de zedelemekte, çevrimdışı etkileşimlerde azalmalara yol açmaktadır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar, üniversite öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılığının yaygınlığını ortaya koymuş, özellikle gençlerin sosyal medya kullanım sürelerinin artmasının, bu bağımlılığın daha da yaygınlaşmasına neden olduğunu göstermiştir (Aktan, 2018; Karadağ ve Akçınar, 2019). Sosyal medya bağımlılığının yanı sıra, internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı da gençler arasında sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu bağımlılıklar, öğrencilerin gündelik yaşamlarını olumsuz etkileyerek, akademik ve sosyal becerilerini köreltebilir (Müller vd., 2016; Su vd., 2020). Bu bağlamda, gençlerin dijital dünyada sağlıklı bir denge kurabilmeleri için okul düzeyinde etkili öğretim programlarına ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal medya bağımlılığının önlenmesi ve kontrol altına alınması, gençlerin dijital dünyada daha bilinçli ve sağlıklı bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlayacak eğitim ve öğretim programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sosyal medya kullanımlarını denetleyebilmeleri, aşırı kullanımı engelleyebilmek ve sağlıklı dijital alışkanlıklar geliştirebilmeleri için eğitimcilerin ve rehberlik uzmanlarının aktif rol alması önemlidir (Raudsepp ve Kais, 2019).

Sosyal medya, lise öğrencileri için bilgiye erişim ve sosyal bağlantılar kurma açısından çeşitli fırsatlar sunsa da, bu platformların aşırı veya kontrolsüz kullanımı, öğrencilerin akademik performansı, sosyal ilişkileri ve psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Sosyal medyanın bağımlılık yapıcı özellikleri, gençlerin zaman yönetimi, öz disiplin ve dikkat becerilerini olumsuz yönde etkileyerek çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sosyal medya kullanımını daha bilinçli hale getirecek etkili bir eğitim programının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle, lise öğrencilerine yönelik olarak tasarlanacak bir programın, onların kullanım alışkanlıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin problemleri sosyal medya kullanımının önlemesine yönelik bir eğitim programının hazırlanmasına yönelik bir ihtiyaç analizi yapmaktır. Bu amaca yönelik alt problemler şunlardır:

1. Lise öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları hangi düzeydedir?
2. Lise öğrencileri sosyal medyayı hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?
3. Sosyal medya kullanımının lise öğrencileri açısından olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
4. Sosyal medya kullanımı lise öğrencilerinin sosyal hayattaki ilişkilerini nasıl etkilemektedir?
5. Problemleri sosyal medya kullanımını önlemeye yönelik lise öğrencilerinin önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lise öğrencilerinin problemli sosyal medya kullanımının önlemesine yönelik bir eğitim programının hazırlanması amacıyla karma araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz tekniklerini birleştirerek daha kapsamlı sonuçlar elde etmeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Toraman, 2021). Bu yöntemin kullanılması, araştırma sorularına daha geniş bir açıdan cevap aramayı mümkün kılmaktadır. Eş zamanlı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Eş zamanlı desen, karma yöntem araştırmalarında kullanılan bir yaklaşımdır. Bu desende, nicel ve nitel veriler aynı anda (eş zamanlı olarak) toplanır ve analiz edilir. Amaç, her iki veri türünden elde edilen bulguları birleştirerek araştırma problemini daha kapsamlı bir şekilde anlamaktır. Eş zamanlı desen, araştırmacıya farklı veri türlerini entegre etme olanağı sağlar ve sonuçlar genellikle karşılıklı olarak birbirini destekleyici veya tamamlayıcı şekilde yorumlanır.

2.2.Evren ve Örneklem

2.2.1.Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Örneklem

Araştırma evreni, ortaöğretim kurum kademelerinde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Batman Prof. Dr. Fuat Sezgin Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte ve seçkisiz örnekleme yolu araştırmaya katılan 200 öğrenciden oluşmaktadır. Seçkisiz örneklem, araştırma evreninden her bir bireyin eşit seçilme şansına sahip olduğu örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, özellikle nicel araştırmalarda, elde edilen sonuçların evreni temsil etmesi açısından önemlidir. Araştırmacı, seçkisiz örnekleme yöntemini kullanarak, herhangi bir yanlılık oluşturmaktan ve tamamen rastgele bir şekilde örneklem seçer. Bu durum, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

4

Tablo 1

Katılımcılara ait demografik bilgiler (nicel boyut)

Değişken	Çalışma Grubu	N	%
Cinsiyet	Kadın	131	65.5
	Erkek	69	34.5
Toplam		200	100

Tablo 1’de kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha fazla olduğu görülmektedir.

2.2.2.Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Örneklem

Araştırmanın nitel boyutunda seçkisiz örnekleme yolu 16 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tablo 2 yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilere ilişkin bilgileri içermektedir.

Tablo 2

Çalışma grubunun özellikleri (nitel boyut)

Değişken	Çalışma Grubu	N	%
Cinsiyet	Kadın	8	50
	Erkek	8	50
Toplam		16	100

Tablo 2’de araştırmanın nitel boyutu için görüşmeye cinsiyet bakımından eşit sayıda öğrencinin katıldığı ortaya çıkmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında nicel boyutta öğrencilerin problemli sosyal medya düzeyini belirlemek amacıyla Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ) uygulanmıştır. Ölçekte tek boyut bulunmakta olup 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert (1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen/ara sıra, 4- Çoğunlukla, 5- Her zaman) tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte ters puanlama yapılan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten en yüksek alınabilecek puan 45, en düşük alınabilecek puan ise 9’dur. Ölçekten yüksek puan almak, sosyal medya bağımlılık düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.929 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstergesidir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.841 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak alternatif ve sonda sorular sorabilir ve kişinin cevaplarını detaylandırmasını isteyebilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002). Araştırmacılar, görüşme formunu oluştururken önce konuyla ilgili literatür taraması yapmış ve elde ettiği bilgileri temel alarak bir soru havuzu hazırlamıştır. Hazırlanan soruların anlaşılır olmasına, ayrıca araştırma probleminin özünü yansıtmaya ve Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği sorularına uygun olacak şekilde hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Sonraki aşamada, bu sorular Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’ndan iki öğretim üyesi ve iki okul psikolojik danışman öğretmenine sunulmuştur gelen geri bildirimler doğrultusunda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlar arasındaki görüş birliği Miles ve Huberman formülü kullanılarak hesaplanmış olup, uzmanlar arasında 0.89 oranında görüş birliği olduğu tespit edilmiştir. Bu düzeltmeler sonucunda, başlangıçtaki altı soru dörde düşürülmüştür. Araştırma sürecine katılan bireyler, görüşmelere gönüllü olarak katılmıştır. Veri toplama sırasında, katılımcıların rahat hissedebileceği ortamlarda sorular sorulmuş ve elde edilen yanıtlar kaydedilip yazıya dökülmüştür.

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmada nicel veriler, SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada, Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ) ile elde edilen veriler, tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) ile özetlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılardan alınan görüşmeler doğrultusunda elde edilen metinler, araştırmacı tarafından titizlikle incelenmiş ve ana temalar

ile alt temalar belirlenmiştir. Bu temalar, öğrencilerin sosyal medya bağımlılığına ilişkin algılarını ve eğitim ihtiyaçlarını daha derinlemesine anlamak için kullanılmıştır. Görüşme verileri, her bir katılımcıya özel kodlar verilerek düzenlenmiş ve bu kodlar üzerinden yapılan analizlerle yorumlanmıştır. Kodlama sürecinde, ortaya çıkan ana temalar doğrultusunda içerik analizine dayalı kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerdeki veriler sistemli bir şekilde incelenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bunun için erkek öğrenciler EÖ1, EÖ2, EÖ3 kız öğrenciler ise KÖ1, KÖ2, KÖ3 şeklinde kodlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Sosyal medya bağımlılığı ölçeğine ilişkin bulgular her maddenin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçek Sorularına İlişkin Bulgular

Madde	$\bar{x}$	SS
1. Sosyal medyayı kullanacağın anı düşünmekten başka bir şey düşünmediğin oldu mu?	2.73	1.218
2. Sosyal medyada daha fazla zaman geçirme isteğini doyuramadığın oldu mu?	3.00	1.205
3. Sosyal medya kullanmadığında kendini kötü hissettin mi?	2.73	1.295
4. Sosyal medyayı daha az kullanma girişimlerin başarısızlıkla sonuçlandı mı?	2.85	1.400
5. Sosyal medya kullanma isteğinden dolayı aktivitelerini (hobiler, sportif vb.) erteledin mi?	2.79	1.366
6. Sosyal medya kullanman başkaları ile tartışmana neden oldu mu?	2.77	1.341
7. Anne-baban ve arkadaşlarına sosyal medyada harcadığın süre hakkında dürüst olamadın mı?	2.60	1.307
8. Olumsuz duygulardan kaçmak için sosyal medyayı kullandın mı?	3.41	1.360
9. Sosyal medya kullanman kardeşlerin veya anne-babanla ciddi tartışmalara neden oldu mu?	2.40	1.352

6

Tablo 3'teki verilere göre, öğrenciler olumsuz duygulardan kaçmak için sosyal medyayı sıkça kullandıklarını ifade etmişlerdir ($\bar{x}=3.41$). Bu durum, sosyal medya kullanımının duygusal bir düzenleme aracı olarak öne çıktığını göstermektedir. Öte yandan, sosyal medya kullanımının aile içi ciddi tartışmalara neden olma oranı ($\bar{x}=2.40$) görece düşük olsa da tamamen önemsiz değildir. Ayrıca, sosyal medya nedeniyle bireylerin aktivitelerini erteleme eğiliminde oldukları ($\bar{x}=2.79$) görülmektedir.

3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4 Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları

Tema	Kod	Katılımcı
Sosyal medya kullanım amaçları	Bilgi Edinme	EÖ1, EÖ5, KÖ6
	Sosyalleşme	EÖ3, KÖ3, KÖ7
	Eğitim ve Gelişim	EÖ6, KÖ2
	Eğlence	EÖ4

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların sosyal medyayı farklı amaçlarla kullandıkları görülmektedir. EÖ1 ve KÖ6, sosyal medya platformlarını genellikle haber almak ve bilgi edinmek amacıyla kullanırken, KÖ3 ve KÖ7, arkadaşlarıyla daha sık iletişim kurmak için sosyal medyayı tercih etmektedir. Eğitim ve gelişim amacıyla kullanan katılımcılar, bu platformları akademik içerikler için bir kaynak olarak görmekte, EÖ6 ve KÖ2 gibi katılımcılar da bunu dile getirmiştir. Eğlence amacıyla kullananlar ise boş zamanlarını oyunlar ve çeşitli aktivitelerle geçirmektedir.

EÖ1: "Sosyal medya üzerinden her gün güncel haberleri takip ediyorum, böylece dünyada olan bitenden haberdar oluyorum."

KÖ6: "Sosyal medyayı daha çok bilgi edinmek için kullanıyorum, özellikle bilimsel gelişmeleri takip ediyorum."

EÖ3: "Arkadaşlarım ve ben sosyal medyada sürekli konuşuyoruz, bu şekilde iletişimde kalabiliyoruz."

KÖ7: "Sosyal medya, eski arkadaşlarla iletişimde kalmamı sağlıyor ve yeni insanlarla tanışmamı kolaylaştırıyor."

EÖ6: "Sosyal medya, eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmek için çok iyi bir araç."

Tablo 5

Sosyal Medya Kullanımının Etkileri

Tema	Kod	Katılımcı
Öğrenci için sosyal medyanın kullanım etkisi	Eğitim Desteği	EÖ1, EÖ7
	Sosyalleşme	EÖ2, KÖ2, KÖ5
	Zaman Kaybı	EÖ3, EÖ4, KÖ3
	Akademik Düşüklük	EÖ1, EÖ4, KÖ3, KÖ7

7

Tablo 5'e göre, sosyal medya kullanımının katılımcılar üzerindeki etkileri farklılık göstermektedir. EÖ1 ve KÖ7, sosyal medyanın ders başarısına olumlu katkı sağladığını ve akademik gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Ancak, bazı katılımcılar için sosyal medya, zaman kaybı yaratmakta ve derslere yeterince odaklanmalarına engel olmaktadır. EÖ3 ve KÖ3, sosyal medyada fazla vakit geçirmenin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca, bazı katılımcılar, sosyal medya sayesinde yeni arkadaşlar edinmiş ve sosyalleşme imkânı bulmuşlardır. KÖ2 ise, sosyal medyanın sosyalleşmeye katkı sağladığını ifade etmiştir.

EÖ1: "Sosyal medya üzerinden derslerle ilgili içerikleri takip ederek başarılı oluyorum, akademik gelişimime çok katkı sağlıyor."

KÖ7: "Sosyal medya sayesinde çeşitli eğitim içeriklerine ulaşarak ders başarılarımı artırdım."

EÖ2: "Yeni insanlarla tanışmak ve sosyal çevremi genişletmek için sosyal medyayı kullanıyorum."

KÖ5: "Sosyal medya, sosyal bağlantılarımı güçlendirdi ve yeni arkadaşlar edindim."

EÖ3: "Sosyal medyada çok vakit harcıyorum, bazen derslere odaklanmakta zorlanıyorum."

EÖ4: "Sosyal medya saatlerimi alıyor, ama bazen bunun olumsuz etkilerini görüyorum, derslerimde geride kalıyorum."

Tablo 6

Sosyal Medya Kullanımının Sosyal İlişkilere Etkileri

Tema	Kod	Katılımcı
Sosyal İlişkilere Etkileri	Aile İçi Çatışma	EÖ2, EÖ6, KÖ7
	Asosyalleşme	EÖ4, KÖ3
	Arkadaş İletişimi	EÖ3, EÖ7, KÖ2
	Sorumluluk Erteleme	EÖ1, KÖ6, KÖ5

Tablo 6’da sosyal medya kullanımının yakın çevre ilişkilerine olan etkileri ele alınmıştır. Katılımcıların bir kısmı, sosyal medya kullanımı nedeniyle aile içi iletişimin zayıfladığını ifade etmiştir. EÖ2 ve KÖ7, aile ile olan iletişimlerinin azaldığını belirtirken, bazı katılımcılar ise arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini ve yeni arkadaşlar edindiğini dile getirmişlerdir. Sosyal medyanın asosyalleşmeye yol açtığı ve kişilerin gerçek hayattaki ilişkilerinde iletişim eksiklikleri yaşadığı da gözlemlenmiştir. EÖ4 ve KÖ3, sosyal medyanın sosyal ilişkilerini zayıflattığını belirtmişlerdir. Ayrıca, sosyal medya kullanımının okul sorumluluklarına engel oluşturduğu, EÖ1 ve KÖ5 tarafından belirtilmiştir.

EÖ4: "Sosyal medya arkadaşlarımla daha fazla iletişim kurmamı sağlıyor, ancak ailemle ilişkilerim zayıfladı."

EÖ3: "Sosyal medya üzerinden arkadaşlarımla daha çok iletişimde kalabiliyorum."

EÖ1: "Sosyal medya yüzünden okul işlerini erteleyebiliyorum, bazen sorumluluklarımı aksatıyorum."

KÖ6: "Sosyal medya zamanımı aldığı için derslere yeterince vakit ayıramıyorum, bu da okul başarımları etkiliyor."

KÖ5: "Sosyal medyada vakit geçirmek, bazen okul sorumluluklarımı ertelememe neden olabiliyor."

Tablo 7

Sosyal Medya Kullanım Bozukluğunu Önleme Önerileri

Tema	Kod	Katılımcı
Çözüm Önerileri	Ebeveyn Denetimi	EÖ1, KÖ2
	Süre Kısıtlaması	EÖ4, KÖ7, EÖ6
	Olumsuz İçerik Engeli	EÖ3, EÖ2, KÖ3
	Güvenlik Önlemleri	EÖ5, KÖ5

Tablo 7’de, sosyal medya kullanım bozukluğunun önlenmesine yönelik çeşitli öneriler yer almaktadır. Katılımcılar, sosyal medya kullanımını daha kontrollü hale getirebilmek için ebeveyn denetimi, süre kısıtlaması, olumsuz içerik engeli ve güvenlik önlemleri gibi çeşitli önlemleri önermektedir. EÖ1, ebeveynlerin çocuklarının sosyal medya kullanımını takip etmelerinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, EÖ4 sosyal medya kullanımını sınırlamak için süre kısıtlaması getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. EÖ3 ise zararlı içeriklerin sosyal medya platformlarında engellenmesinin

önemine dikkat çekmiştir. Son olarak, EÖ5, sosyal medya hesaplarının güvenliği konusunda daha dikkatli olunması gerektiğini, özellikle hesapların paylaşılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

EÖ1: *"Ebeveynlerin çocuklarının sosyal medya kullanımını takip etmesi gerektiğini düşünüyorum, bu çok önemli."*

EÖ4: *"Sosyal medya kullanımını sınırlamak için süre kısıtlaması getirilmesi gerektiğini düşünüyorum."*

EÖ3: *"Zararlı içeriklerin engellenmesi çok önemli, sosyal medyada olumsuz şeylerin yayıldığını görmek can sıkıcı."*

EÖ5: *"Hesap güvenliği konusunda daha dikkatli olunmalı, sosyal medya hesapları paylaşılmamalı."*

4. SONUÇ

Bu araştırma, lise öğrencilerinin problemleri sosyal medya kullanımını önlemeye yönelik bir öğretim programının geliştirilmesinin ilk adımı olan ihtiyaç analizini gerçekleştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, sosyal medya bağımlılığının lise öğrencilerinin hem bireysel hem de sosyal yaşamları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermiştir. Öğrenciler sosyal medyayı bilgi edinme, sosyalleşme, eğlence ve akademik destek gibi çeşitli amaçlarla kullanmaktadır. Ancak, bu kullanımın kontrolsüz bir hal alması; zaman yönetimi, akademik performans ve yakın çevre ilişkileri üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler, sosyal medya kullanımının bireylerde duygusal düzenleme aracı olarak öne çıktığını ve bu durumun bağımlılık seviyelerini artırdığını göstermiştir. Nitel bulgular ise öğrencilerin sosyal medya kaynaklı sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmekte zorlandığını ortaya koymuştur.

Bu araştırma, sosyal medya bağımlılığını önlemek ve öğrencilere bilinçli dijital alışkanlıklar kazandırmak için tasarlanan bir öğretim programının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, ebeveyn denetimi, süre kısıtlaması, zararlı içeriklerin engellenmesi ve güvenlik önlemlerinin öne çıktığı stratejiler önerilmektedir. Programın uygulanması sırasında, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve sosyal medya kullanım amaçları dikkate alınarak, onlara rehberlik sunulması kritik bir öneme sahiptir.

Ayrıca mevcut çalışma sosyal medya bağımlılığının psikolojik ve sosyal etkilerine dikkat çekerek, bireylerin dijital farkındalıklarını artıracak eğitim programlarının önemine vurgu yapmıştır. Geliştirilecek program, sosyal medya kullanım alışkanlıklarını yeniden düzenleyerek bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında daha dengeli bir yaklaşım benimsemelerini sağlayacaktır. Sosyal medya kullanımını bilinçli bir hale getirmek, bireylerin hem öz denetim becerilerini geliştirmelerine hem de çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma sosyal medya bağımlılığıyla başa çıkma noktasında eğitim programlarının önemini bir kez daha göstermiştir. Geliştirilecek çok yönlü yaklaşımlar ve kapsamlı stratejiler sayesinde, lise öğrencilerinin dijital düzlemde daha bilinçli ve dengeli bir yaşam sürmeleri sağlanabilir.

5. KAYNAKÇA

Aktan, T. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı: Nedenleri ve sonuçları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 1030–1049. <https://doi.org/10.26466/opus.421371>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Karadağ, E., & Akçınar, B. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 1–26. <https://doi.org/10.17943/etku.513487>
- Kubey, R., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: *Early findings*. *Journal of Communication*, 51(2), 366–382. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2001.tb02885.x>
- 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>
- Levenson, J. C., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2016). The association between social media use and sleep disturbance among young adults. *Preventive Medicine*, 85, 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.01.001>
- Müller, K. W., Dreier, M., Beutel, M. E., Duven, E., Giralt, S., & Wölfling, K. (2016). A clinical evaluation of the DSM-5 criteria for Internet Gaming Disorder and a pilot study on their applicability to further Internet-related disorders. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(1), 28–34. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.006>
- Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 631–664. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0086>
- Pantic, I., Damjanovic, A., Todorovic, J., Topalovic, D., Bojovic-Jovic, D., Ristic, S., & Pantic, S. (2012). Association between online social networking and depression in high school students: Behavioral physiology viewpoint. *Psychiatria Danubina*, 24(1), 90–93. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22447092/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Raudsepp, L., & Kais, K. (2019). Longitudinal associations between problematic social media use and depressive symptoms in adolescent girls. *Preventive Medicine Reports*, 15, 100925. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.100925>
- Su, W., Han, X., Jin, C., Yan, Y., & Potenza, M. N. (2020). Are smart phones and social media bad for children and adolescents? A meta-analysis of the associations between digital technology use and mental health. *Journal of Affective Disorders*, 274, 474–488. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.009>
- Toraman, Ç. (2021). Eğitim bilimlerinde karma araştırma yöntemine yönelik bir durum analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 22(1), 470–493. <https://doi.org/10.29299/kefad.2021.22.01.019>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2021). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437>

We Are Social. (2021). *Digital 2021: Turkey*. We Are Social & Hootsuite.
<https://datareportal.com/reports/digital-2021-turkey>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

**PERCEPTIONS OF TEACHERS WITH MASTER'S DEGREE ABOUT SCIENCE
CENTER**

**YÜKSEK LİSANS YAPMIŞ ÖĞRETMENLERİN BİLİM MERKEZİNE İLİŞKİN
ALGILARI**

Melahat ÇELİK¹, Mustafa DOĞRU², Seda Taşmış IŞIK³,

**¹Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Antalya, 0000-0002-6313-1644**

**²Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Antalya, 0000-0003-0405-4789**

³Öğretmen, Mustafa Kemal Okulları, <https://orcid.org/0000-0003-0470-7786>

Özet

Öğretmenler, bilim merkezlerinde bilimsel meraklarını uyandıran, deneyerek öğrenmelerini sağlayan ve ders içeriklerini somutlaştıran önemli eğitim ortamları olarak görmektedir. Bu merkezlerin, bilimsel konuları daha iyi anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına katkıda bulunduğunu düşünüyorlar. Ayrıca, programların bilim merkezlerinin müfredata dâhil edilmesinin, derslerin daha ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olacağını ve ülkelerindeki okuryazarlığı artırmak için bir fırsat olduğunu savunmaktadırlar. Ancak bazı öğretmenler, bilim merkezlerine erişim ve etkin kullanım konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle, profesyonel bilim merkezleri ile okullar arasındaki iş birliğinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı yüksek lisans yapmış öğretmenlerin bilim merkezine yönelik algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Çalışmaya yüksek lisans yapmış 50 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak metafor formu kullanılmıştır. Metafor formunda öğretmenlerden “*Bilim merkezi..... gibidir, çünkü.....*” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler; cinsiyet, kıdem ve branşa göre kategorize edilmiş olup betimsel analize tabi tutularak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Bu çalışmada yüksek lisans yapmış öğretmenlerin bilim merkezine yönelik algıları metaforlar yoluyla ortaya çıkarılmıştır. Bu alanda araştırmacılara; öğretmenlerin bilim merkezine ilişkin algılarını daha derinlemesine ele almak için öğretmenlerle görüşme yapmaları önerilebilir. Bir başka öneri ise bilim merkezine ilişkin yapılan çalışmaların perspektifini ortaya çıkarmak için doküman analizi yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Bilim merkezi, öğretmen, algı

Abstract

Teachers see science centers as important educational environments that awaken their scientific curiosity, enable them to learn by experimentation and concretize the course content. They think that these centers contribute to their better understanding and critical thinking in scientific subjects. Furthermore, programs advocate for the inclusion of science centers in the curriculum, to help make lessons more engaging and to increase literacy in countries. However, some teachers state that they face various difficulties in accessing and effectively using science centers. Therefore, cooperation between professional science centers and schools should be realized. From this point of view, the aim of this study is to reveal the perceptions of master's

degree teachers towards science centers through metaphors. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Fifty teachers with a master's degree participated in the study. A metaphor form was used as a data collection tool in the study. In the metaphor form, teachers were asked to answer as “Science center is like....., because.....”. The data obtained in the study were categorized according to gender, seniority and branch and were subjected to descriptive analysis and frequencies and percentages were calculated. The findings obtained from the study were presented in line with the sub-problems of the research. In this study, the perceptions of postgraduate teachers towards the science center were revealed through metaphors. In this field, researchers can be suggested to conduct interviews with teachers to address teachers' perceptions of the science center in more depth. Another suggestion is to conduct a document analysis to reveal the perspective of the studies on the science center

Keywords: Science center, teacher, perception

1. GİRİŞ

Bilim merkezleri, bilimsel bilgiyi yaymak, öğrencilerde ve toplumda bilimsel farkındalık oluşturmak ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış kurumlardır (Falk & Dierking, 2000). Bu tür merkezler, eğitimin desteklenmesi ve bilimsel merakın artırılması açısından önemli roller üstlenmektedir (Bell et al., 2009). Yüksek lisans yapmış öğretmenler, akademik çalışmalarının getirdiği derinlemesine bilgi ve eleştirel düşünme becerileriyle bilim merkezlerine dair farklı bakış açıları geliştirebilirler. Bu bağlamda, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin bilim merkezlerine ilişkin algıları, eğitimde bilim merkezlerinin etkinliğini artırma noktasında önemli ipuçları sunabilir.

Bilim merkezleri, eğitimde teorik bilgilerin somut deneyimlerle desteklenmesini sağlayan önemli araçlardır. Özellikle STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi açısından bilim merkezleri, öğrencilere deneyerek ve keşfederek öğrenme fırsatı sunar (National Research Council, 2012). Yüksek lisans yapmış öğretmenler, bilim merkezlerini eğitim süreçlerine nasıl entegre edebilecekleri konusunda daha bilinçli olabilir ve bu merkezlerin sunduğu olanaklardan maksimum düzeyde faydalanabilirler (Rennie & Williams, 2006).

Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenler, bilim merkezlerini eğitimde tamamlayıcı bir unsur olarak görmekte ve bu merkezlerin eğitimde daha aktif kullanılması gerektiğine inanmaktadırlar (Anderson et al., 2006). Bu öğretmenler, bilim merkezlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve bilimsel bilgiyi günlük yaşama daha iyi uyarlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedirler (Falk & Needham, 2011). Ayrıca, bilim merkezlerinin eğitim politikalarına entegrasyonu konusunda farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve bilimsel eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler geliştirdikleri gözlemlenmektedir.

Bilim merkezlerinin eğitimde etkin kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu merkezlere erişiminin kolaylaştırılması ve düzenli olarak eğitimler almaları gerektiği düşünülmektedir (Hofstein & Rosenfeld, 1996). Yüksek lisans yapmış öğretmenler, bilim merkezleri ile okullar arasındaki iş birliğinin artırılmasının, öğrencilerin bilim merkezlerinden daha fazla yararlanmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedirler (Braund & Reiss, 2006). Ayrıca, müfredata uygun etkinliklerin geliştirilmesi, öğrencilere daha anlamlı öğrenme deneyimleri sunulmasını sağlayacaktır.

Yüksek lisans yapmış öğretmenler, bilim merkezlerini eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve bu merkezlerin daha etkin kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Bilim

merkezleri ile öğretmenlerin daha fazla iş birliği içinde olması, eğitimde bilimsel okuryazarlığın artırılmasına katkı sağlayabilir (Dillon, 2012). Eğitim yöneticilerinin, bilim merkezlerinin eğitim süreçlerine entegrasyonunu desteklemesi, öğretmen eğitim programlarına bilim merkezleri ile ilgili modüller eklenmesi ve öğrencilerin bilim merkezlerine erişiminin artırılması önemli öneriler arasında yer almaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı yüksek lisans yapmış öğretmenlerin bilim merkezine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1- Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların dağılımı nasıldır?
- 2- Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların cinsiyetlere göre dağılımı nasıldır?
- 3- Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların branşlara göre dağılımı nasıldır?
- 4- Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların kıdeme göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma desenin insan deneyimlerinin altında yatan anlamları ortaya çıkarmak ve bunları yorumlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar için daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Merriam, 2015).

Verilerin toplanması ise metafor oluşturma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada katılımcılardan “Bilim merkezi..... gibidir, çünkü.....” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yüksek lisans yapmış ve Milli Eğitim’de aktif olarak çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

	Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kız	26	52
	Erkek	24	48
Kıdem	1-5 yıl	14	28
	6-10 yıl	14	28
	11-15 yıl	13	26
	16-20 yıl	3	9
	21-25 yıl	6	12

	26 ve üzeri yıl	0	0
	Fen Bilimleri	13	26
	Sınıf	8	16
	İngilizce	5	10
Branş	Matematik	3	6
	Türkçe	2	4
	Din Kültürü	2	4
	Fizik	3	6
	Edebiyat	2	4
	Coğrafya	2	4
	Tarih	6	12
	Biyoloji	1	2
	Müzik	1	2
	Görsel Sanatlar	1	2
	Bilişim Teknolojileri	1	2
Toplam		50	100

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak metafor formu kullanılmıştır. Metafor formunda öğretmenlerden “Bilim merkezi..... gibidir, çünkü.....” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. Veriler google forms üzerinden toplanmıştır. Çalışma sırasında öğretmenlerden cinsiyet, branş, eğitim düzeyi ve kıdem ile ilgili bilgilerini doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bunun için metaforlar ele alınan demografik değişkenlere (cinsiyet, branş, kıdem) göre kategorize edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılmış olan yüksek lisans yapmış öğretmenlerin bilim merkezine yönelik algılarının metaforlar yoluyla toplanarak elde edilmiş olan veriler, araştırma için planlanan alt problemlere uygun şekilde açıklanmıştır.

3.1. Metaforların Tematik Dağılımı

Bu araştırmanın birinci alt problemi “Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ürettiği oldukları metaforların betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramı hakkında ürettikleri metaforların dağılımı

No	Metafor	Frekans (f)	Yüzde	No	Metafor	Frekans (f)	Yüzde
1.	Işık	3	6	21.	Yolculuk	1	2
2.	Uzay	2	4	22.	Aydınlanma Yeri	1	2
3	Lamba	2	4	23.	Elzem Kurum	1	2
4.	Lunapark	2	4	24.	Kılavuz	1	2
5.	Aydınlatıcı	2	4	25.	Mağara	1	2
6.	Laboratuvar	2	4	26.	Akarsu Kaynağı	1	2
7.	Hazine	2	4	27.	Eğitim Merkezi	1	2
8.	Atölye	2	4	28.	Hediye Kutusu	1	2
9.	Yaşamdan Kesit	2	4	29.	Doğa	1	2
10.	Anahtar	1	2	30.	Okul	1	2
11.	Yabancı Şehir	1	2	31.	Ansiklopedi	1	2
12.	Kapalı Devre	1	2	32.	Rehabilitasyon Merkezi	1	2
13.	Yıldız	1	2	33.	Evren	1	2
14.	Evrensel	1	2	34.	Altın	1	2
15.	Çocuk Parkı	1	2	35.	Ağaç	1	2
16.	Deniz	1	2	36.	Medeniyet	1	2
17.	Aktivite	1	2	37.	Dünya	1	2
18.	Su	1	2	38.	Yedek Motor	1	2
19.	Mum	1	2	39.	Okyanus	1	2
20.	Elmas Madeni	1	2	40.	Satranç	1	2
Toplam		50	100				

Öğretmenlerin “bilim merkezine” yönelik geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, kırk farklı metafor üretildiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforların ışık (f=3), uzay (f=2), lamba (f=2), lunapark (f=2), aydınlatıcı (f=2), laboratuvar (f=2), hazine (f=2), atölye (f=2) ve yaşamdan kesit (f=2) olduğu saptanmıştır. Diğer metaforlar incelendiğinde “yıldız, deniz, mum, su, mağara, kılavuz, çocuk parkı, doğa, evren, ağaç, dünya, medeniyet” metaforları da dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin bilim merkezine ilişkin metaforlarının tematik dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramı hakkında ürettikleri metaforların temalara göre dağılımı

Temalar	Metaforlar	f	%
Aydınlatma ve Keşif	Işık (f=3), Lamba (f=2), Aydınlatıcı (f=2), Kapalı Devre (f=1), Mum (f=1), Aydınlanma Yeri (f=1), Kılavuz (f=1), Kapalı Devre (f=1), Ansiklopedi (f=1), Anahtar (f=1), Yabancı Şehir (f=1) Yolculuk (f=1)	16	32
Eğitim ve Öğrenme Ortamı	Laboratuvar (f=2), Atölye (f=2), Elzem Kurum (f=1), Eğitim Merkezi (f=1), Okul (f=1), Rehabilitasyon Merkezi (f=1)	8	16
Doğa ve Evren	Uzay (f=2), Yıldız (f=1), Deniz (f=1), Su (f=1), Elmas Madeni (f=1), Mağara (f=1), Akarsu Kaynağı (f=1), Doğa (f=1), Evren (f=1), Altın (f=1), Ağaç (f=1), Dünya (f=1), Okyanus (f=1), Hazine (f=1)	15	30
Eğlence ve Heyecan	Lunapark (f=2), Çocuk Parkı (f=1), Aktivite (f=1), Hediye Kutusu (f=1), Satranç (f=1)	6	12
Toplumsal Fayda	Yaşamdan Kesit (f=2), Evrensel (f=1), Medeniyet (f=1), Yedek Motor (f=1)	5	10

“Bilim Merkezi” yönelik üretilen metaforlar kategoriler şeklinde incelendiğinde en fazla metafor üretilen kategorinin “aydınlanma ve keşif (f=16)” olduğu görülmektedir. Bu kategoride dikkat çeken metaforlar “ışık, lamba, aydınlatıcı, mum, kılavuz, yolculuk, kapalı devre” olduğu görülmektedir. Bir diğer kategori olan “doğa ve evren” (f=15) kategorisinde ise “uzay, yıldız, deniz, su, elmas madeni, mağara, doğa, evren, altın, ağaç, okyanus, hazine” şeklinde metaforlar üretilmiştir. Elde edilen diğer kategoriler ise “Eğitim ve Öğrenme Ortamı (f=8), Eğlence ve Heyecan (f=6), Toplumsal Fayda (f=5)” olarak görülmektedir.

3.2. Cinsiyet ve Metafor İlişkisi

Bu araştırmanın birinci alt problemi “Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ürettiği oldukları metaforların cinsiyete göre betimsel analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramı hakkında ürettikleri metaforların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Metaforlar	f	%
Kadın	Mum (f=1), Çocuk Parkı (f=1), Lunapark (f=1), Laboratuvar (f=2), Hediye Kutusu (f=1), Yabancı Şehir (f=1), Evrensel (f=1), Uzay (f=1), Deniz (f=1), lamba (f=2), su (f=1), aydınlatıcı (f=1), yolculuk (f=1), aydınlanma yeri (f=1), elzem kurum (f=1), mağara (f=1), akarsu kaynağı (f=1), atölye (f=1), yaşamdan kesit (f=1), okul (f=1), ışık (f=1), hazine (f=1), okyanus (f=1), satranç (f=1)	26	52

Erkek	Anahtar (f=1), aktivite (f=1), ışık (f=2), elmas madeni (f=1), doğa (f=1), kapalı devre (f=1), yıldız (f=1), hazine (f=1), kılavuz (f=1), eğitim merkezi (f=1), ansiklopedi (f=1), rehabilitasyon merkezi (f=1), evren (f=1) aydınlatıcı (f=1), altın (f=1), ağaç (f=1), uzay (f=1), medeniyet (f=1), yaşamdan kesit (f=1), dünya (f=1), yedek motor (f=1), lunapark (f=1), atölye (f=1)	24	48

Tablo 4’te öğretmenlerin bilim merkezi kavramına ilişkin ürettikleri metaforların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kadın öğretmenlerin üretmiş oldukları metaforlar % 52, erkek öğretmenlerin üretmiş oldukları metaforlar % 48 oranındadır. Kadın öğretmenlerin ürettikleri metaforlar arasında “laboratuvar, lamba, mum, deniz, uzay, atölye, ışık, hazine, okyanus, su” metaforları dikkat çekmektedir. Erkek öğretmenlerin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde “ışık, doğa, kapalı devre, hazine, yıldız, evren, altın ,ağaç, uzay, dünya, yaşamdan kesit, lunapark” metaforları dikkat çekmektedir.

3.3. Branş ve Metafor İlişkisi

Bu araştırmanın ikinci alt problemi “*Yüksek lisans yapmış öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların branşa göre dağılımı nasıldır?*” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üretmiş oldukları metaforların frekans ve yüzdeleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramı hakkında ürettikleri metaforların branşa göre dağılımı frekans ve yüzde tablosu

Branş	Metaforlar	f	%
Fen Bilimleri	Uzay (f=1), Lamba (f=2), yolculuk (f=1), atölye (f=1) Yaşamdan kesit (f=2), okul (f=1), evren (f=1), ışık (f=1), hazine (f=1), dünya (f=1), lunapark (f=1)	13	26
Sınıf	ocuk parkı (f=1), lunapark (f=1), elmas madeni (f=1), yıldız (f=1), hazine (f=1), aydınlatıcı (f=1), altın (f=1), ağaç (f=1)	8	16
İngilizce	Hediye kutusu (f=1), mağara (f=1), ansiklopedi (f=1), yedek motor (f=1), okyanus (f=1)	5	10
Matematik	Mum(f=1), aktivite(f=1), doğa(f=1)	3	6
Türkçe	ışık(f=1), rehabilitasyon merkezi(f=1)	2	4
Din Kùltürü	Uzay (f=1), medeniyet (f=1)	2	4
Türk Dili ve Edebiyatı	Akarsu kaynağı (f=1), laboratuvar (f=1)	2	4
Coğrafya	Kapalı devre (f=1), atölye (f=1)	2	4
Tarih	Anahtar (f=1), deniz (f=1), su (f=1), aydınlatıcı (f=1), aydınlanma yeri (f=1), eğitim merkezi (f=1)	6	12
Müzik	Elzem kurum (f=1)	1	2

Görsel Sanatlar	Kılavuz (f=1)	1	2
Bilişim Teknolojileri	Satranç (f=1)	1	2
Fizik	Laboratuvar (f=1), evrensel (f=1), ışık (f=1)	3	6
Biyoloji	Yabancı şehir (f=1)	1	2
Toplam		50	100

Tablo 5 ‘te öğretmenlerin bilim merkezi kavramına ilişkin ürettikleri metaforların branşa göre dağılımı incelendiğinde en fazla metafor üreten branşın fen bilimleri öğretmenleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde “uzay, lamba, yolculuk, okul, evren, ışık, hazine, dünya” metaforları dikkat çekmektedir. Diğer branşlar incelendiğinde sınıf öğretmenleri (f=8), tarih (f=6), İngilizce (f=5), matematik (f=3), fizik (f=3), Türkçe, Din Kültürü, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya (f=2), müzik, görsel sanatlar, bilişim teknolojileri ve biyoloji (f=1) şeklinde metafor üretmişlerdir.

3.4. Kıdem ve Metafor İlişkisi

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların kıdeme göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ürettiği oldukları metaforların frekans ve yüzdeleri tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin “bilim merkezi” kavramı hakkında ürettikleri metaforların kıdeme göre dağılımı frekans ve yüzde tablosu

Kıdem	Metaforlar	Frekans	%
1-5 yıl	Lunapark (f=1), lamba (f=1), su (f=1), aydınlatıcı (f=1), yolculuk (f=1), elzem kurum (f=1), kılavuz (f=1), akarsu kaynağı (f=1), ışık (f=2), eğitim merkezi (f=1), atölye (f=1), evren (f=1), hazine (f=1)	14	28
6-10 yıl	Mum (f=1), laboratuvar (f=1), ışık (f=1), doğa (f=1), yıldız (f=1), evrensel (f=1), uzay (f=1), aydınlanma yeri (f=1), lamba (f=1), ağaç (f=1), medeniyet (f=1), yaşamdan kesit (f=1), lunapark (f=1), satranç (f=1)	14	28
11-15 yıl	Anahtar (f=1), çocuk parkı (f=1), hediye kutusu (f=1), yabancı şehir (f=1), kapalı devre (f=1), yaşamdan kesit (f=1), okul (f=1), ansiklopedi (f=1), laboratuvar (f=1), aydınlatıcı (f=1), altın (f=1), dünya (f=1), yedek motor (f=1)	13	26
16-20 yıl	Deniz (f=1), mağara (f=1), rehabilitasyon merkezi (f=1)	3	6
21-25 yıl	Aktivite (f=1), elmas madeni (f=1), hazine (f=1), uzay (f=1), okyanus (f=1), atölye (f=1)	6	12
Toplam		50	100

Tablo 6’da öğretmenlerin bilim merkezi kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kıdeme göre dağılımı incelendiğinde en fazla metafor üreten öğretmenlerin kıdem yıllarının 5-10 yıl (% 28) ve 6-10 (% 28) yıl olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin metaforları incelendiğinde “ışık, lunapark, lamba, su, atölye, hazine, eğitim merkezi, elzem kurum, yolculuk, aydınlatıcı, evren” metaforları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin metaforları incelendiğinde “mum, laboratuvar, ışık, doğa, yıldız, evrensel, uzay, lamba, ağaç, medeniyet, yaşamdan kesit, lunapark, satranç” metaforlarının üretildiği

görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise (f=13) , 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (f=3), 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise (f=6) metafor üretmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen bulgular başlıklar halinde incelenmiştir.

Öğretmenlerin bilim merkezine yönelik üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde en çok üretilen metaforların “ışık”, “uzay”, “lambda”, “aydınlatıcı”, “lunapark”, “laboratuvar”, “hazine” ve “atölye” olduğu tespit edilmiştir. Bu metaforlar bilim merkezinin yol gösterici, yardım alınan bir kurum ve eğlenceli bir ortam olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Çelik ve Doğru (2023) gerçekleştirmiş oldukları bilim merkezine yönelik metaforları inceledikleri çalışmada en fazla elde edilen metaforların “beyin”, “ayna”, “ışık”, “güneş”, “yıldız”, “evren”, “laboratuvar”, “okul”, “yaşam” ve “gerekliklik” şeklinde olduğunu tespit etmişlerdir. Burada elde edilen metaforlar çalışmamızda yer alan sonuçlar ile bağdaşmaktadır. Farklı bir çalışma olarak Demirci (2024) bilim ve sanat merkezine katılan öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforları incelemiştir. Elde ettikleri metaforların da en çok “bilim insanı”, “pusula”, “yetenekli öğretmen”, “zekâ makinesi” ve “yetenek avcısı” olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Aslan ve Doğan (2016) üstün yetenekli öğrencilerin bilim merkezine yönelik metaforlarını incelediklerinde “yıldız”, “beyin”, “kara tahta”, “annem”, “kara tren”, “insan” ve “köy” metaforlarını elde etmişlerdir.

Üretilen metaforlar temalar olarak incelendiğinde, “aydınlanma ve keşif”, “eğitim ve öğrenme ortamı”, “doğa ve evren”, “eğlence ve heyecan” ve “toplumsal fayda” temaları elde edilmiştir. Çelik ve Doğru (2023) çalışmalarında elde ettikleri temaların “bir çalışma mekanizması olarak Bilim merkezi”, “aydınlatıcı olarak bilim merkezi”, “sınırsız geniş ve büyük yapı”, “öğrenme ortamı- aracı”, “bilgi kaynağı”, “soyut bir kavram”, “ihtiyaç gerekliklik olarak bilim merkezi”, “yönlendirici yol gösterici”, “eğlence merkezi”, “geliştirici olarak bilim merkezi” ve “değerli bir yapı olarak bilim merkezi” şeklinde olduğu görülmektedir. Aslan ve Doğan (2016) farklı bir çalışma olarak üstün yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforlar temalar şeklinde incelendiğinde rahatlatıcı unsur simgesi, düşünmeyi geliştirici unsur, değerli unsur, heyecan verici unsur, sevilen ve eğlenceli unsur, gelişmişlik gösterge unsur olarak elde edilmiştir.

Elde edilen metaforlar cinsiyet bakımından incelendiğinde kadın öğretmenlerin ürettikleri metaforların erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde “laboratuvar”, “lambda”, “lunapark”, “mum”, “uzay”, “atölye” ve “ışık” metaforları dikkat çekerken erkek öğretmenlerde ise “ışık”, “altın”, “ağaç”, “kılavuz”, “evren”, “kapalı devre”, “elmas madeni”, “eğitim merkezi” metaforları dikkat çekmektedir. Benzer bir sonuca Doğru, Çelik ve Taşmış (2022)’in çalışmalarında da rastlanmıştır. Bu çalışmaya göre bilim merkezine yönelik öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu metaforlar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla metafor üretildiği tespit edilmiştir.

Bilim merkezine yönelik elde edilen metaforlar branş olarak incelendiğinde en fazla metafor üreten branş fen bilimleri öğretmenleri olurken, sınıf, ingilizce ve tarih öğretmenlerinin de çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Çelik ve Doğru (2023) çalışmasında benzer bir sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin üretmiş oldukları metaforların daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer branşlar incelendiğinde sınıf, ingilizce, türkçe, matematik ve tarih branşlarının fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geliştirilen metaforların kıdem yılına göre incelenmesi sonucunda en fazla metafor 1-5 yıl kıdeme ve 6-10 kıdeme sahip öğretmenler tarafından üretilmiştir. Üretilen metaforlar incelendiğinde “ışık”, “laboratuvar”, “mum”, “lambda”, “yıldız” ve “uzay” metaforları dikkat

çekmektedir. Benzer bir sonuç Çelik ve Doğru (2023)'nın çalışmasında da elde edilmiştir. Bu çalışmada bilim merkezine yönelik en fazla metafor üretilen kıdem yıllarının 1-5 yıl ve 6-10 yıl olduğu görülmüştür.

Çalışmada elde edilen bulgular ele alındığında şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmenlere yönelik bilim merkezleri hakkında bilgilendirme yapılabilir.
- Alanyazına katkı sağlaması amacıyla benzer bir çalışma farklı branş öğretmenleri ile yapılabilir.
- Devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenler ile ayrı çalışmalar yapılarak karşılaştırma yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Anderson, D., Lucas, K. B., Ginns, I. S. & Dierking, L. D. (2006). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 90(6), 920-931.

Aslan, H. & Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: karşılaştırmalı durum çalışması *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 335-350.

Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W. & Feder, M. A. (2009). *Learning science in informal environments: people, places, and pursuits*. National Academies Press.

Çelik, M. & Doğru, M. (2023). Öğretmenlerin Bilim Merkezine İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Çalışması. *III. Ulusal Disiplinlerarası Fen Eğitimi Öğretmenler Konferansı*. Ankara. s. 45-58.

Demirci, N. (2024). Bilim ve Sanat Merkezine Yeni Katılan Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerine, Öğretmenlere ve Kendilerine Yönelik Metaforik Algıları. *19. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*. Ankara. s. 300-308.

Dillon, J. (2012). Science, the environment and education beyond the classroom. *Environmental Education Research*, 18(1), 23-32.

Doğru, M., Çelik, M. & Taşmış, S. (2022). Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezine İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Çalışması. *International Education Congress Conference Proceeding*, Ankara, EDU Yayıncılık, s. 174-180.

Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*. Rowman & Littlefield.

Falk, J. H. & Needham, M. D. (2011). Measuring the impact of a science center on its community. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(1), 1-12.

Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28(1), 87-112.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı / Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.

Rennie, L. J. & Williams, G. F. (2006). Adults' learning about science in free-choice settings. *International Journal of Science Education*, 28(8), 871-893.

**PROFILE OF RESEARCH ON CLIMATE CHANGE AND EDUCATION IN
TURKEY**

**İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE EĞİTİM ÜZERİNE TÜRKİYE’DE YAPILAN
ARAŞTIRMALARIN PROFİLİ**

Melahat ÇELİK¹, Mustafa DOĞRU², Seda Taşmış IŞIK³

**¹Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Antalya, 0000-0002-6313-1644**

**²Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Antalya, 0000-0003-0405-4789.**

³Öğretmen, Mustafa Kemal Okulları, <https://orcid.org/0000-0003-0470-7786>

Özet

Bu araştırmanın amacı “İklim Değişikliği ve Eğitim” konusunda Web of Science’ta 2002-2025 (17 Mart 2025’e kadar) yılları arasında yayımlanan 131 çalışmanın incelenerek son 24 yıldaki genel tablonun ortaya çıkarılmasıdır. Bu çalışmada tarama türü modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Web of Science veri tabanında yer alan ve “İklim Değişikliği ve Eğitim” konusunu kapsayan tüm çalışmalar ele alınmıştır. Araştırma verilerini, Web of Science veri tabanında yer alan ve “İklim Değişikliği ve Eğitim” konusunda 2002-2025 yılları arasında yayımlanan 131 çalışma oluşturmaktadır. Web of Science Core Collection veri tabanında “*Climate Change and Education*” konu başlığında gerçekleştirilen taramada elde edilen 131 çalışmanın yayın yılları, yayın türleri, yayın dilleri, çalışma alanları, ülkelere, yazarlara göre dağılımı, kategorilere göre dağılımı, konferanslara göre dağılımı, kitaplar, indeksleri, dergiler, yayınevleri, kurumlar, kurum bölümleri, destek fonları, ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre dağılımı bilgilerine ulaşılmıştır. Çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre öncelikli olarak en fazla yayının 2022 ve 2021 yıllarında olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada en çok yayın türü sırasıyla makale, en çok kullanılan dil İngilizce, en fazla çalışma yapan ülkenin ABD, en çok yayının yer aldığı araştırma alanı “Eğitim Araştırmaları”, yayınların en fazla WoS kategorilerinden “Eğitim Araştırmaları”, bu konuda en fazla yayının “3rd International Sustainable Buildings Symposium (ISBS)” kongresinde yer aldığı, bu konuda en fazla yayının “Inted Proceedings”, “Lecture Notes in Civil Engineering” ve “Shs Web of Conferences” kitaplarında yer aldığı, yine en çok yayının “Springer Nature” ve “Taylor & Francis” yayın evi tarafından yayımlandığı, en çok yayının “Sustainability” ve “International Research in Geographical and Environmental Education” dergilerinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu alanda en fazla çalışmayı “Ortadoğu Teknik Üniversitesi”, “Ankara Üniversitesi” ve “Boğaziçi Üniversitesi” tarafından yapıldığı, yayınların en fazla yapıldığı kurum departmanları ise “Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi”, yine en çok çalışmanın WoS indekslerinde “SCI” ve sonrasında “SSCI”da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda en fazla çalışma yapan araştırmacının “Prof. Dr. Mustafa Hakkı Aydoğdu” olduğu ve bu alanda yapılmış çalışmaların sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden en fazla “İklim Eylemleri” ve “Nitelikli Eğitim” kategorisinde yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İklim değişikliği, eğitim, tarama modeli

Abstract

The aim of this study is to examine 131 studies on “Climate Change and Education” published in Web of Science between 2002-2025 (until March 17, 2025) and to reveal the general picture in the last 24 years. In this study, the general survey model, one of the survey type models, was used. All studies in the Web of Science database covering the subject of “Climate Change and Education” were analyzed. The research data consist of 131 studies on “Climate Change and Education” published between 2002 and 2025 in the Web of Science database. The information on publication years, publication types, publication languages, fields of study, distribution by countries, distribution by authors, distribution by categories, distribution by conferences, distribution by books, indexes, journals, publishing houses, institutions, institutional departments, support funds, and sustainable development goals of the 131 studies obtained in the Web of Science Core Collection database under the subject title “Climate Change and Education” were obtained. According to the results of the analysis conducted in the study, it was revealed that the most publications were primarily in 2022 and 2021. The most common type of publication in the study is article, the most used language is English, the most used language is English, the country with the most studies is the USA, the research area with the most publications is “Educational Research”, the most WoS category of publications is “Educational Research”, It has been revealed that the most publications on this subject took place in “3rd International Sustainable Buildings Symposium (ISBS)” congress, the most publications on this subject took place in “Inted Proceedings”, “Lecture Notes in Civil Engineering” and “Shs Web of Conferences” books, the most publications were published by “Springer Nature” and “Taylor & Francis” publishing house, and the most publications were found in ‘Sustainability’ and “International Research in Geographical and Environmental Education” journals. It was revealed that the most studies in this field were carried out by “Middle East Technical University”, “Ankara University” and “Boğaziçi University”, the departments of the institutions where the most publications were made were “Middle East Technical University Faculty of Education”, and the most studies were in ‘SCI’ and then “SSCI” in WoS indexes. It was revealed that the researcher who conducted the most studies on this subject was “Prof. Dr. Mustafa Hakkı Aydoğdu” and that the studies conducted in this field were mostly in the category of “Climate Actions” and “Qualified Education” among the sustainable development goals.

Keywords: Climate change, education, survey model

EVALUATION OF POSTGRADUATE THESIS ON BIBLIOTHERAPY IN TURKISH
EDUCATION

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE BİBLİYOTERAPİ İLE İLGİLİ HAZIRLANMIŞ
LİSANSÜSTÜ TEZLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Emrullah BANAZ¹, Ahmet Zeki GÜVEN², Ayşegül IŞIK³

¹Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, ORCID: 0000-0002-5804-9339

²Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, ORCID: 0000-0002-4922-7535

³Öğretim Görevlisi, Akdeniz Üniversitesi, TÖMER, ORCID: 0000-0001-7334-5665

Özet

Kitaplarla iyileştirme, sağaltım, tedavi anlamına gelen bibliyoterapi, metinler aracılığıyla bireylerin kişilik gelişimlerine katkı sağlamak, problemlerini anlamlandırıp çözüm yolları bulma konusunda yol göstermek ve yaşantılarında başlarına gelebilecek problemlerin oluşmasını önlemek gibi amaçlarla kullanılan bir terapi yöntemidir. Eğitim ortamlarında metinlere dayalı olması sebebiyle Türkçe derslerinde kullanılabilen bibliyoterapi yönteminden, öğrencilerin kişilik gelişimleri ve olumlu davranışlar geliştirmeleri bakımından faydalanılmaktadır. Bu araştırmada, Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına yönelik hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin analizi yapılarak var olan durumları belirtmek, eğilimlerin hangi yönde olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi üzerinden toplanarak excel programı üzerine aktarılmıştır. Elde edilen tezler yıl, tez türü, üniversite, danışman ünvanı, konu, yöntem gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Verilerin analizi betimsel istatistikler kullanılarak ifade edilmiş, bulgular tablolar hâlinde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarının ilgili alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, bibliyoterapi, lisansüstü tez, eğilim

Abstract

Bibliotherapy, which means healing, cure, treatment with books, is a therapy method used for purposes such as contributing to the personality development of individuals through texts, guiding them in making sense of their problems and finding solutions, and preventing the occurrence of problems that may occur in their lives. Bibliotherapy method, which can be used in Turkish lessons because it is based on texts in educational environments, is used in terms of students' personality development and development of positive behaviours. In this study, it is aimed to analyse the postgraduate theses prepared for the use of bibliotherapy method in Turkish education, to indicate the existing situations and to reveal the direction of the trends. For this purpose, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The data of the research were collected through the National Thesis Centre of the Council of Higher Education (YÖK) and transferred to the excel programme. The theses obtained were analysed in terms of various variables such as year, thesis type, university, supervisor title, subject and method. The analysis of the data was expressed using descriptive

statistics and the findings were interpreted in tables. It is thought that the results of the research will contribute to the related literature.

Keywords: Turkish education, bibliotherapy, graduate thesis, tendency

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca kitaplar, yalnızca bilgi vermenin ve estetik bir zevk unsuru olmanın ötesinde, bireylerin duygu ve düşüncelerini zenginleştirip anlamlandırmalarına, yaşam deneyimleri kazanıp yorumlamalarına ve psikolojik iyileşme süreçlerine eşlik etmelerine yarayan güçlü bir araç olmuştur. Bu bağlamda “kitapla sağaltım, iyileştirme, tedavi” anlamına gelen bibliyoterapi, bireylerin yaşam deneyimleri yolculuklarında zorlandıkları noktalarla başa çıkmalarına yardımcı olmak ve kendilerini anlayıp geliştirmelerine katkı sağlamak için kitapları kullanan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bibliyoterapi “insanların bazı temel gereksinimlerini tanıyıp, doyum sağlama ve onların iyileşmelerine yardımcı olabilmeleri için kitaplardan yararlanma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Öner, 2007, s.135). Bu kavramı dilimize uyarlayarak “okuma yoluyla sağaltım” şeklinde kullanmayı tercih eden Yeşilyaprak (2009) ise, bibliyoterapinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için uygulayıcının bu konuda yeterli derecede bilgi ve beceri sahibi olması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Yılmaz, 2014).

Bibliyoterapinin kullanım bakımından klinik ortamlarda uygulanan bibliyoterapi ve gelişimsel bibliyoterapi olmak üzere iki türü vardır. Bibliyoterapi yöntemi, bireylerin yaşamındaki günlük sorunların ya da duygusal ve psikolojik sorunların çözümünde klinik ortamlarda ruh sağlığı uzmanları/terapistler tarafından, eğitim ortamlarında ise eğitimciler/öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Gelişimsel bibliyoterapi, bireylerin genel iyi oluş hâllerini iyileştirmeye odaklanan ve bireylerin olası problemlerine çözüm olabilecek, bilgilendirici yönü ağır basan türüdür. Eğitim ortamlarında kullanılan gelişimsel bibliyoterapi, öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etme, önleyici rehberlik, problem çözme, ötekini anlama/empati kurma, bilişsel ve duygusal ihtiyaçların karşılanması gibi konular çerçevesinde öğrenci odaklı kullanılmaktadır (Sevinç, 2019).

Bibliyoterapi yöntemini eğitim ortamlarında uygulayabilmek için faydalanılabilecek en uygun ders, metinlere dayalı olması yönüyle Türkçe dersi. Öğrencilerin hem temel dil becerileri hem iletişim kurma becerileri hem de kişilik gelişimleri bakımından doğru yöntem ve teknikler kullanılırsa bibliyoterapi yönteminden etkili sonuçlar almak mümkündür. Türkçe ders kitaplarındaki metinler, öğrencilere çeşitli bilgiler aktarmakla birlikte bazı evrensel ve millî değerleri de kazandırmaktadır. Çetin ve Doğanay(2020) çalışmalarında, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hem dil ve düşünme becerilerini geliştirdiğini hem de öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkıda bulunarak bir benlik algısı oluşturduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin metinlerdeki karakterlerle empati kurabilmeleri ve yaşantılarındaki problemlerin yalnızca kendilerinde olmadığını fark ederek olaylara olumlu noktadan bakabilmeleri, problemleri farklı yollardan çözmeyi öğrenebilmeleri gibi birçok yönden metinlerin, bibliyoterapi yönteminin kullanılmasıyla öğrenciye yardımcı olabileceğini ifade etmektedirler.

MEB tarafından 2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bireylerin sahip olması gereken nitelikler ve kazandırılması hedeflenen çeşitli beceriler yer almaktadır. Bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetleri göz önünde bulundurularak yapılandırılan ve bireylerin kendilerini bilişsel, duygusal ve kişisel anlamda geliştirmesini öne çıkaran bu program; iletişim kurma, problem çözme, empatik ve yaratıcı düşünme, çeşitli değerleri benimseme gibi pek çok noktada bibliyoterapi yöntemiyle kesişmektedir (MEB, 2019).

Alan yazını tarandığında Türkçe eğitimi alanında bibliyoterapi ile ilgili, 100 Temel Eser listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar (Erdemir, 2016); 5, 6, 7 ve 8.sınıf

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi (Doğanay, 2019); okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek kaynak eser incelemesi (Büyüksakallı, 2022); ortaokul Türkçe ders kitabı metinlerinin bibliyoterapi tekniği ile incelenmesi (Kisbet, 2024); bibliyoterapi yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde empatik eğilim ve ders başarısına etkisi (Beştaş, 2024) olmak üzere 5 yüksek lisans tezi ve bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi (Taş, 2019); bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi (Şahin, 2019); Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi (Yeşil, 2021); Türkçe derslerinde bibliyoterapi ile değerler eğitimi (Bilgin, 2023); bibliyoterapik metin temelli yaratıcı okuma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi (Uysal, 2023) olmak üzere 5 doktora tezi yer almaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra Öner'in (2007) bibliyoterapi adlı çalışması; Yılmaz'ın (2014) bilgi ile iyileşme: bibliyoterapi adlı çalışması; Karagül'ün (2018) çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi adlı çalışması; Doğanay & Çetin'in (2020) 5,6,7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından inceledikleri çalışmaları; Gökbulut & Bektaş'ın (2022) 2002-2021 yılları arasında Türkiye'de yapılan bibliyoterapi ile ilgili çalışmaların bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmaları; Yeşil& Beyreli'nin (2022) Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğini ele aldıkları çalışmaları; Türkben'in (2022) Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği çalışması; Şahin, Dilidüzgün ve Taşçılar'ın (2023) bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisini araştırdıkları çalışmaları; Yüksel& Karakoç'un (2024) Şermin Yaşar'ın çocuk edebiyatına ait iki eserini bibliyoterapik unsurlar kapsamında inceledikleri çalışmaları gibi konular ilgili alana yönelik önemli bilgiler içermektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe eğitiminde bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezleri analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin yıl ve öğrenim kademelerine göre dağılımı nasıldır?
2. Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
5. Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin yöntemine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ele alınan araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi; görsellerin, belgelerin ve formların içerik ve amaçlarının belirlenmesini sağlayan ve bu sonuçlara göre yorumlanmasını olanaklı kılan bir tekniktir (Tracy, 2020).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden (YÖK TEZ) doküman analizi ile toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, bir metin içerisinde yer alan söz varlığı unsurlarını belirlemek ve bu söz varlığı unsurlarını ifade etmek anlamına gelmektedir (Kızıltepe, 2017). Elde edilen bilgiler tezin yazıldığı yıl, tez türü,

üniversite, danışman ünvanı, konu ve yöntem değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonucunda elde edilen veriler tablolar hâline getirilmiş ve bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Üç alan uzmanının görüşleri çerçevesinde Miles ve Huberman'a (1994) göre yapılan hesaplama sonucunda sonucun %97 olduğu görülmüştür. Bu da %70'in üzerinde bir sonuç olduğu için araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin yıl ve öğrenim kademelerine göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki birinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanan tezlerin yıl ve öğrenim kademelerine dağılımı

Tür/yıl	2016	2019	2021	2022	2023	2024	Toplam
Yüksek Lisans	1	3	1				5
Doktora				1	2	2	5
Toplam	1	3	1	1	2	2	10

27

Tablo 1’den hareketle, bibliyoterapiye yönelik hazırlanmış lisansüstü çalışmalardan yüksek lisans ve doktora tezlerinin aynı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber, konuyla ilgili en fazla tezin 2019 yılında yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı; 2023 ve 2024 yıllarında ise konuyla ilgili eşit sayıda olacak şekilde doktora tezi hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	10
Fırat Üniversitesi	1	10
Gazi Üniversitesi	1	10
İstanbul Üniversitesi	1	10
Marmara Üniversitesi	1	10
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3	30

Sakarya Üniversitesi	1	10
Siirt Üniversitesi	1	10
Toplam	10	100

Tablo 2’den hareketle, bibliyoterapiye yönelik sekiz farklı üniversitede çalışma hazırlandığı, çalışmaların en fazla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde (f=3) hazırlandığı tespit edilmiştir. Bununla beraber diğer üniversitelerde birer çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanan tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımı

Unvan	f	%
Prof. Dr.	6	60
Doç. Dr.	3	30
Dr. Öğr. Üyesi/Yard. Doç. Dr.	1	10
Toplam	10	100

Tablo 3’ten hareketle, bibliyoterapiye yönelik en fazla Prof. Dr. ünvanlıların (f=6) danışmanlık yaptığı görülmüştür. Bunu sırasıyla Doç. Dr. (f=3) ve Dr. Öğr. Üyesi/ Yard. Doç. Dr. (f=1) ünvanındakilerin takip ettiği görülmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanan tezlerin konularına göre dağılımı

Konu	f	%
Okuma eğitimi	5	50
Ders kitapları	2	20
Değerler eğitimi	1	10
Eğitim tasarısı	1	10
Motivasyon	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4'ten hareketle, bibliyoterapiye yönelik hazırlanmış tezlerde en fazla okuma eğitimi (f=5) konusuna yönelik tezlerin hazırlandığı belirlenmiştir. Bunu ders kitaplarının incelenmesi (f=2), değerler eğitimi (f=1), eğitim tasarısı (f=1), motivasyon (f=1) konularının takip ettiği görülmektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanmış tezlerin yöntemine göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki beşinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Bibliyoterapi ile ilgili hazırlanan tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	f	%
Nicel	2	20
Nitel	5	50
Karma	3	30
Toplam	17	100

Tablo 6'dan hareketle, bibliyoterapiye yönelik en fazla nitel çalışmaların (f=5) hazırlandığı görülmüştür. Bunu karma (f=3) yöntemli araştırmanın takip ettiği belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerine yönelik iki çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bibliyoterapi ilgili hazırlanmış tezlerin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre, bibliyoterapiye yönelik hazırlanmış lisansüstü çalışmalardan yüksek lisans tezlerinin ve doktora tezlerinin eşit sayıda hazırlandığı belirlenmiştir. Bununla beraber, konuyla ilgili en fazla tezin yüksek lisans tezi olarak 2019 yılında hazırlandığı görülmüştür. Benzer şekilde Gökbulut ve Bektaş (2022) araştırmalarında, en fazla tezin 2019 yılında hazırlandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre, bibliyoterapiye yönelik sekiz farklı üniversitede çalışma hazırlandığı, çalışmaların en fazla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde (f=3) hazırlandığı tespit edilmiştir. Bununla beraber diğer üniversitelerde birer çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Boyacı ve Demirkol (2018), Özçakmak (2017) yaptıkları araştırmalarda köklü üniversitelerde daha fazla tezin üretildiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, bibliyoterapiye yönelik tezlere en fazla Prof. Dr. ünvanlıların (f=6) danışmanlık yaptığı görülmüştür. Bunu sırasıyla Doç. Dr. (f=3) ve Dr. Öğr. Üyesi/ Yard. Doç. Dr. (f=1) ünvanındakilerin takip ettiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, bibliyoterapiye yönelik hazırlanmış tezlerde en fazla okuma eğitimi (f=5) konusuna yönelik tezlerin hazırlandığı belirlenmiştir. Bunu ders kitaplarının incelenmesi (f=2), değerler eğitimi (f=1), eğitim tasarısı (f=1), motivasyon (f=1) konularının takip ettiği görülmektedir. Bununla beraber bibliyoterapiye yönelik en fazla nitel çalışmaların (f=5) hazırlandığı görülmüştür. Bunu karma (f=3) yöntemli araştırmanın takip ettiği belirlenmiştir. Araştırmada nicel yöntemli iki çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Göçer ve Kurt araştırmalarında daha çok nitel çalışmaların tercih edildiğini bulgulamışlardır.

Ek olarak Suna ve Benzer (2023) araştırmalarında nitel yöntemli çalışmalar üzerine daha fazla tez hazırlandığını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, bibliyoterapiye yönelik hazırlanan on tezin en fazla 2019 yılında hazırlandığı; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde daha fazla tezin üretildiği; üretilen tezlere Prof. Dr. ünvanlıların daha fazla danışmanlık yaptıkları; konu olarak daha fazla okuma eğitimi konusuna odaklanıldığı; hazırlanan tezlerin daha çok nitel yöntem üzerine yapılandırıldığı şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Babayiğit Kisbet, M. (2024). *Ortaokul Türkçe ders kitabı metinlerinin bibliyoterapi tekniği ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Beştaş, E. (2024). *Bibliyoterapi yönteminin öğrencilerin Türkçe dersinde empatik eğilim ve ders başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Siirt.

Bilgin, D. (2023). *Türkçe derslerinde bibliyoterapi ile değer eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Boyacı, S. & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.

Büyüksakallı, Ş. (2022). *Okuma tutumlarının bibliyoterapi aracılığıyla iyileştirilmesinde kullanılabilecek kaynak eser incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Çetin, D. & Doğanay, M. (2020). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 354-276.

Doğanay, M. (2019). *5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Erdemir, Z. E. (2016). *“100 Temel Eser” listesinde yer alan masallardaki bibliyoterapik unsurlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Soru sorma üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(13), 40-70.

Gökbulut, Y. & Bektaş, G. (2022). 2002-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılan bibliyoterapi ile ilgili çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 250-271.

Karagül, S. (2018). Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 43-55.

MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. An expanded sourcebook. Sage.

Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.

Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.

Sevinç, G. (2019). Ruh sağlığını okuma yoluyla iyileştirme: bibliyoterapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(4), 483-495.

- Şahin, G., Dilidüzgün, S. & Leana Taşçılar, M. Z. (2023). Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 11(4), 279-296.
- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Türkben, T. (2022). Türkçe eğitiminde bibliyoterapi yönteminin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 199-221.
- Uysal, Z. E. (2023). *Bibliyoterapik metin temelli yaratıcı okuma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yeşil, F. & Beyreli, L. (2022). *Kuramdan uygulamaya Türkçe eğitiminde bibliyoterapi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yeşil, F. (2021). *Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 169-181.
- Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2023). Türkçe Eğitiminde Üst Düzey Düşünme Becerileri ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (15), 281-305. <https://doi.org/10.21733/ibad.1292882>
- Yüksel, E. Ş. & Karakoç, Z. (2024). Şermin Yaşar'ın "Dedemin Bakkalı" ve "Dedemin Bakkalı: Çırak" adlı çocuk edebiyatı eserlerinin bibliyoterapik unsurlar kapsamında incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 8(1), 1-23.

**RECOMMENDATIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF CO-TEACHING
APPROACH IN PRIMARY SCHOOL CLASSROOMS**

**BİRLİKTE ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ İLKOKUL SINIFLARINDA
UYGULAMASI İÇİN ÖNERİLER**

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ¹, Dr. Saim AKMAN²

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim, 0000-0002-4989-2893

²Dr., MEB, Eğitim Programları ve Öğretim, 0000-0002-9768-663X

Özet

Birlikte öğretim (co-teaching) yaklaşımı, birden fazla öğretmenin aynı ders ortamında iş birliği yaparak ders planlaması ve sunumu gerçekleştirdiği bir öğretim modelidir. Bu yöntem, sadece öğretim süreçlerini zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini çeşitlendirerek daha kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmayı hedefler. Özellikle farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilmek ve bireysel farklılıkları desteklemek amacıyla etkili bir strateji olarak öne çıkar. Birlikte öğretim modelinde başarılı bir uygulama için öncelikle öğretmenlerin birlikte etkili bir planlama yapması gereklidir. Ders öncesi bir toplantıda öğretmenler, dersin amacı, içeriği, öğretim yöntemleri ve kullanılacak materyalleri birlikte belirlemelidir. Ayrıca, hangi öğretmenin hangi rolü üstleneceği, örneğin açıklama yapma, rehberlik etme veya grup çalışmasını yönetme gibi görevler, netleştirilmelidir. Bu süreç, iş birliğini güçlendirmeyi ve her öğretmenin bilgi ve uzmanlık alanını derse entegre etmesini sağlar. Birlikte öğretim yöntemleri arasında yaygın olan “Bir Öğretmen, bir yardımcı” modeli kullanılabilir. Bu yöntemde bir öğretmen ana anlatımı yaparken diğeri öğrenciler arasında dolaşarak birebir destek sağlar ve öğrencilerin anlamadığı noktaları anında çözümler. Bunun yanı sıra, “İstasyon Öğretimi” yaklaşımı da uygulanabilir. Bu yöntemde, öğretmenler sınıfı küçük gruplara ayırır ve her grup için farklı etkinlikler düzenler. Böylelikle öğrencilere daha bireysel ve hedef odaklı öğrenme fırsatları sunulur. Birlikte öğretim modelinde öğretmenlerin, ders sonrası bir araya gelerek uygulamayı değerlendirmesi önemli bir adımdır. Öğrencilerin akademik başarıları, katılım düzeyi ve bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, ders yöntemlerinin etkinliği analiz edilmeli ve gerekirse yeni stratejiler oluşturulmalıdır.

Bu alan yazın tarama çalışmasında, birlikte öğretim hakkında mevcut literatürün sistematik bir şekilde incelenerek değerlendirilmesi ve konuya dair kapsamlı bir bilgi sunulması amaçlanmıştır. Çalışmanın uygulama adımları şöyledir; Çalışılacak konu belirlenip, yapılacak derlemenin amacı belirlenmiştir. Seçilen konu ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sırasında veriler sistematik olarak toplanmıştır. Çalışmalar, sadece özetlenmek yerine eleştirel bir perspektifle değerlendirmeye çalışılmıştır. Literatür taramasından elde edilen bulgular, sınıflandırılarak ve tematik bir anlatımla sunulmuştur.

Birlikte öğretim modeli, sınıf öğretmenleri için etkili bir iş birliği platformu sağlayarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha kapsamlı bir şekilde karşılamalarına yardımcı olacaktır. Bu yöntem, sadece akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Başarılı bir

birlikte öğretim süreci, etkin planlama, sürekli değerlendirme ve aktif öğrenme stratejilerini içeren bir döngüyle mümkün hale gelecektir.

Abstract

The co-teaching approach is a teaching model in which more than one teacher collaborates in the same lesson environment to plan and deliver lessons. This method not only enriches teaching processes but also aims to create a more inclusive educational environment by diversifying students' learning experiences. It stands out as a particularly effective strategy for responding to different learning needs and supporting individual differences. For a successful implementation of the co-teaching model, firstly, teachers need to make an effective planning together. In a pre-lesson meeting, teachers should determine the purpose, content, teaching methods and materials to be used. In addition, it should be clarified which teacher will take on which role, e.g. explaining, guiding or leading group work. This process strengthens collaboration and enables each teacher to integrate his or her knowledge and expertise into the lesson. A common co-teaching method is the 'one teacher, one helper' model. In this method, one teacher gives the main lecture while the other moves among the students, providing one-to-one support and immediately analyzing the points that the students do not understand. In addition, the 'Station Teaching' approach can also be applied. In this method, teachers divide the class into small groups and organize different activities for each group. In this way, students are provided with more individual and goal-oriented learning opportunities. In the co-teaching model, it is an important step for teachers to come together after the lesson and evaluate the practice. Considering the academic achievement, participation level and individual needs of the students, the effectiveness of the lesson methods should be analyzed and new strategies should be created if necessary.

In this literature review study, it is aimed to systematically analyze and evaluate the existing literature on co-teaching and to provide comprehensive information on the subject. The implementation steps of the study are as follows; The topic to be studied was determined and the purpose of the review was determined. A comprehensive literature review was conducted on the selected topic. Data were collected systematically during the literature review. The studies were tried to be evaluated with a critical perspective instead of just summarizing them. The findings obtained from the literature review were categorized and presented thematically.

The co-teaching model will provide an effective collaboration platform for classroom teachers, helping them to meet the individual needs of students in a more comprehensive way. This method will not only increase academic achievement but also contribute to the development of students' social, emotional and critical thinking skills. A successful co-teaching process will be possible through a cycle that includes effective planning, continuous evaluation and active learning strategies.

Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenlerin iş birliği yapma gerekliliği, özellikle hibrid ve uzaktan eğitim süreçlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte daha da artmıştır. Eğitimde iş birliğinin sağladığı faydalar, yalnız çalışan öğretmenlerin karşılaştığı sorunları daha belirgin hale getirmiştir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle başa çıkma yetenekleri, tek başına çalıştıklarında önemli ölçüde azalabilmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasındaki yetersizlik, sosyal duygusal destek eksiklikleri, öğretmen yükü ve ortaya çıkan stres, öğretim kalitesindeki düşüş ve eğitim süreçlerinin zor yönetilmesi gibi sorunlar, iş birliği ve birlikte öğretim (co-teaching) uygulamalarının önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Tek başına çalışan öğretmenler, genellikle heterojen sınıf yapısındaki farklı

öğrenci ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaktadırlar. Özellikle özel gereksinimi olan öğrenciler için gerekli olan bireyselleştirilmiş eğitim stratejilerini uygulamak, tek bir öğretmenin sorumluluğunda olduğunda nitelik kaybına yol açabilir. Farklı öğrenme ihtiyaçları, eğitimde kalitenin düşmesine neden olurken, öğrencilerin derslere olan ilgisini de azaltabilmektedir. Ayrıca, akran etkileşimlerinin sınırlı kalması, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Çeşitli öğretmenlerin bir arada çalışması, öğrencilerin farklı sosyal becerileri deneyimleme fırsatı bulmalarını sağlayarak duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin yalnız çalışması, izolasyon ve yalnızlık gibi duygusal ve psikolojik zorlukları da beraberinde getirmektedir. Yalnız çalışan öğretmenler, yalnızca sınıf yönetimi ile değil, aynı zamanda planlama ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak da büyük bir yük altına girmektedir. Bir öğretmenin sorumluluğu altındaki eğitim ve yönetim ile ilgili tüm durumları tek başına yönetmesi, öğretmenlerin stres seviyelerini artırarak mesleki memnuniyetsizlik yaratabilmektedir. İş birliği eksikliği, öğretmenler arasında duygusal bir bağın oluşmasını zorlaştırırken, bu durum da beraberinde mesleki tatminsizlik getirir. Öğretim kalitesindeki düşüş, tek bir öğretmenin sınıf içindeki stratejilerinin sınırlılığına bağlı olarak da ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekme ile ilgili zorluklar, geribildirim eksikliği ile birleştirildiğinde, eğitimin etkinliğini daha da azaltmaktadır. Öğretmenler arası iş birliği, farklı bakış açıları ve deneyimlerin bir araya gelmesine fırsat tanıyacak şekilde geribildirim ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu noktada, öğretmen yükü ve kaynak yönetimi gibi sorunlar, çok öğretmenli bir yaklaşımın eğitim süreçlerinin daha verimli bir hale getirilmesi konusunda rehberlik edebileceğini göstermektedir.

Eğitimde birlikte öğretimin uygulanması, bireyselleştirilmiş destek sağlamada önemli bir rol oynar. Genel eğitim öğretmenin, özel eğitim öğretmeni ile çalışması, öğrenci ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanmasını sağlar. Beraber planlama ve uygulama süreçleri, iki öğretmenin iş birliği ile daha etkin bir biçimde yürütülerek eğitim kalitesini artırmaktadır. Birlikte öğretim, farklı öğretim modellerini içermesiyle de dikkat çekmektedir. Örneğin paralel öğretim ve bir öğretmen bir gözlemci gibi stratejiler, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine olanak tanır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin katılımını artırarak öğrenme süreçlerini daha zevkli ve ilgi çekici hale getirir. Öğrenci sosyal ve duygusal gelişimi açısından da birlikte öğretimin önemi büyüktür. Birden fazla öğretmenin sınıf ortamında bulunması, öğrencilerin sosyal etkileşim ve sosyalleşme fırsatını artırarak duygusal bağların güçlenmesine yardımcı olur. Bu destek ağı, öğrencilerin sosyo-duygusal becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimi, iş birliği ortamlarının oluşturulmasıyla artmaktadır. Öğretmenler, birlikte çalışarak deneyimlerini paylaşabilir, farklı yöntemleri deneyimleyerek mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirip paylaşabilirler. Birlikte öğretim uygulamaları, sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı birçok sorunu minimize ederek eğitim ortamlarını daha kapsayıcı ve etkili hale getirmektedir. Öğretmenlerin iş birliği yaparak öğrenci ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılamak olanağı bulmaları, sosyal ve duygusal destek mekanizmalarının güçlenmesine katkıda bulunurken, öğretim kalitesinin artırılmasına da olanak sağlar. Eğitimdeki bu iş birliği kültürü, yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin de gelişimini destekleyici bir yapıyı ortaya koymaktadır. Eğitimde iş birliğinin getirdiği bu avantajlar, gelecekte daha zengin ve çeşitli öğrenme süreçlerinin inşa edilmesine yardımcı olacak ve tüm öğrencilerin eşit fırsatlarla eğitim almasını mümkün kılacaktır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenler arası iş birliği ve birlikte öğretim (co-teaching) modellerini nasıl kullanabileceklerine dair yöntemler ve öneriler sunmaktır.

Araştırmanın bu amacına ulaşmak için derleme yöntemi benimsenmiştir. Derleme yöntemi, mevcut literatürde yer alan çalışmaların sistematik ve eleştirel bir şekilde değerlendirilmesiyle gerçekleştirilmiştir (Holloway, 1997).

Araştırmada ilk olarak, araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Öğretmenler arası iş birliği, birlikte öğretim modelleri, kapsayıcı eğitim ve sınıf öğretmenliği konularında yayımlanmış akademik makaleler, kitaplar ve diğer kaynaklar incelenmiştir. Çalışmalar arasındaki ilişkiyi anlamak için literatürde belirli anahtar kelimeler kullanılarak kapsamlı bir arama gerçekleştirilmiştir. Bu anahtar kelimeler arasında "öğretmenler arası iş birliği", "birlikte öğretim", "ekiple öğretim", "kapsayıcı eğitim" ve "sınıf öğretmenliği" yer almıştır.

Araştırmada kullanılan kaynaklar, eğitim alanındaki önde gelen dergilerden, kitaplardan, doktora tezlerinden ve yüksek lisans çalışmalarından oluşmuştur. Seçilen kaynakların güncelliği, geçerliliği ve güvenilirliği dikkate alınmıştır. Çalışmaların, en azından son on yıl içinde yayımlanmış olması; öğretmen iş birliğinin etkileri, birlikte öğretim uygulamaları ve eğitimde kapsayıcılık konularında somut ve anlamlı bulgular sunmaları gerektiği göz önünde bulundurulmuştur. Seçilen kaynaklar arasında Türkiye'deki uygulamaların yanı sıra uluslararası literatürdeki örnekler de değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde sistematik bir yaklaşım benimsenmiş ve öncelikle çeşitli veri tabanlarından literatür taraması yapılmıştır. Veri tabanları olarak, Web of Science, ERIC, JSTOR, Google Scholar ve Üniversite Kütüphaneleri kullanılmıştır. Bu kaynaklardan, öğretmen iş birliği ve birlikte öğretim konularında yapılmış ampirik çalışmalar, derleme makaleleri ve kitap bölümleri toplanmıştır. Seçilen kaynakların tam metinlerine ulaşmak amacıyla üniversite kütüphaneleri ve online kütüphane kaynakları kullanılmıştır. Literatür taraması için araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın baz alınarak geliştirilen bir kontrol listesi kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada yer alan kaynakların ve yazılı materyallerin kapsamlı bir analizi yapılmış ve temel bulgular, tartışmalar ve sonuçlar belirlenmiştir.

Veri Analizi

Veri analizi, toplanan kaynakların eleştirel bir incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Seçilen çalışmalar, tematik bir analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu aşamada, öğretmenler arasındaki iş birliğinin türleri, birlikte öğretim modellerinin uygulanabilirliği, sosyal etkileşimler, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri gibi ana temalar belirlenmiş, bu temalar doğrultusunda, kaynaklardaki bilgiler derlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Araştırma kapsamında kontrol listesi kullanılarak seçilen kaynaklar, belirlenen temalar referans alınarak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar yaptıkları analizler üzerinde tartışarak tek bir rapor oluşturmuşlardır. Literatürdeki ana bulgular, şu başlıklar altında gruplandırılmıştır:

Öğretmenler Arası İşbirliğinin Önemi: İşbirliğinin öğretim kalitesi üzerindeki etkileri incelenmiş ve başarılı uygulamaların nasıl gerçekleşeceği üzerindeki bulgular analiz edilmiştir (Friend & Cook, 1995).

Birlikte Öğretim Modelleri: Farklı birlikte öğretim modellerinin (örneğin, bir öğretmen, bir gözlemci, istasyon Öğretimi) özellikleri ve etkileri değerlendirilmiştir (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

Sosyal ve Duygusal Gelişim: Öğrencilerin sosyal etkileşim fırsatları ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkiler incelenmiştir (Murawski & Dieker, 2008).

Bu süreçte, tüm kaynaklar detaylı bir şekilde incelenmiş ve benzerlikler ile farklılıklar belirlenmiştir. Verilerin güvenilirliği ve geçerliliği literatürdeki kaynakların kalitesi ve geçerli ve güvenilir kaynaklar olması ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca veri analizinin iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılması da araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

Bulgular

Günümüzde eğitim sistemleri, daha çeşitli ve kapsayıcı bir yapı içinde öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda öğretmenler arası iş birliği ve birlikte öğretim (co-teaching) modellerinin önemi, eğitim alanında giderek artan bir şekilde kabul edilmektedir. Ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelen öğretmenlerin, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak etkin bir eğitim süreci oluşturmaları, öğrencilerin öğrenim deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Kapsayıcı eğitim kavramının artan önemiyle birlikte, birlikte öğretim uygulamalarının literatürde daha fazla yer bulması sağlanmıştır. Birden fazla öğretmenin, heterojen bir öğrenme grubuna ortak hizmet sunması olarak tanımlanan birlikte öğretim modeli, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasını, sosyal becerilerin gelişimini ve eğitim kalitesinin artırılmasını sağlamaktadır.

Öğretmenler Arası İş birliği ve Birlikte Öğretimin Önemi

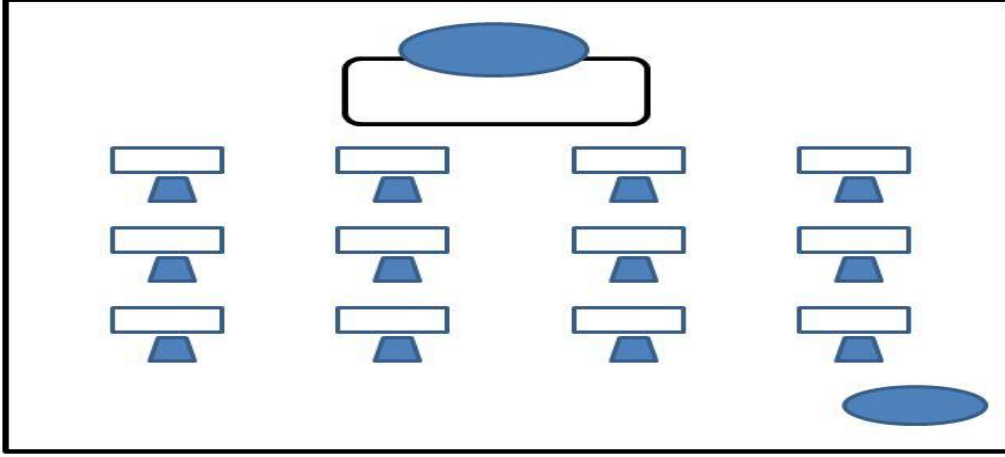
Eğitimde iş birliği, öğretmenlerin ortak bir hedef doğrultusunda bir araya gelerek, eğitim hizmetlerini birlikte sunmalarını ifade eder. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, kapsayıcı eğitim çerçevesinde her öğrencinin en az kısıtlayıcı bir ortamda eğitim almasının sağlanmasının önemine vurgu yapılmaktadır. Yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının genel müfredat içinde karşılanması, öğretmenlerin iş birliği yapmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin birlikte çalışarak ortak bir eğitim modeli oluşturması son derece faydalıdır. Murawski ve Dieker (2008) ortak planlama, ortak öğretim ve ortak değerlendirme süreçlerini içeren birlikte öğretim hizmetinde öğretmenlerin rolünü açıklamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre etkin bir planlama yapmaları, birlikte öğretim projesinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Rimpola, 2014).

Birlikte Öğretim Modelleri

Birlikte öğretim, belirli boyutları olan bir iş birliği modeli olduğu için, genellikle birkaç farklı yaklaşım ile uygulanmaktadır. Scruggs, Mastropieri ve McDuffie(2007) birlikte öğretim uygulamalarını Bir Öğretmen-Bir Gözlemci; Bir Öğretmen-Bir Yardımcı; İstasyon Öğretimi, Paralel Öğretim, Alternatif Öğretim ve Takım Öğretimi olmak üzere altı farklı temel model altında incelemişlerdir ve bu modeller literatürde genel olarak kabul görmektedir. Bu modellerin her biri, öğretmenler arasındaki iş birliğini artırmayı ve öğrencilere daha kapsamlı bir eğitim deneyimi sunmayı hedeflemektedir.

Bir Öğretmen, Bir Gözlemci Modeli

Şekil 1. Birlikte öğretimde 'Bir Öğretmen, Bir Gözlemci' modeli

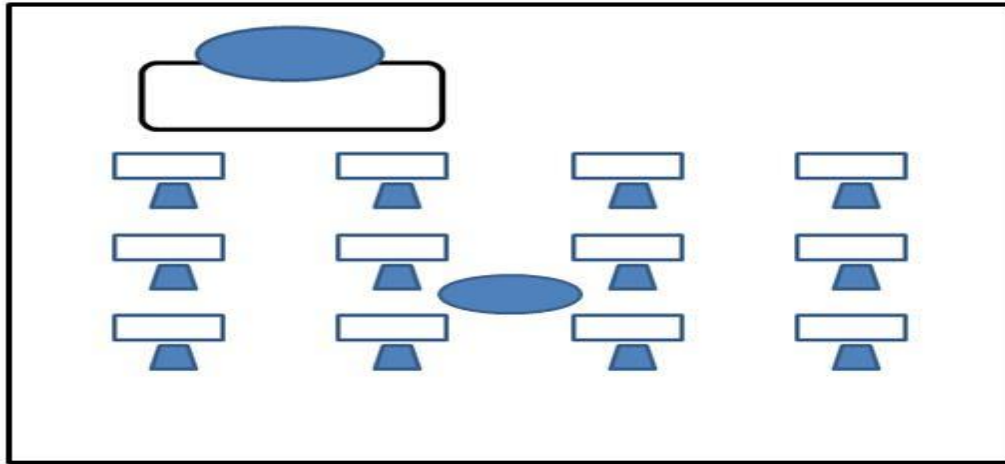


Bir öğretmenin geniş grup eğitimi verirken, diğer öğretmenin belirli öğrenciler veya sınıf grubu hakkında akademik, davranışsal veya sosyal veriler topladığı bu model, öğretimin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Gözlemci öğretmen, öğrencilerin öğrenimini ve davranışlarını gözlemleyerek, hangi öğrencilerin ek yardıma ihtiyaç duyduğunu belirlemekte ve öğretim süreçlerine müdahale edebilmektedir. Bu modelin önemli avantajlarından biri, öğretmenlerin birlikte bilgi toplamasına olanak tanınmasıdır. Ayrıca bu model kesintisiz gözlem olanağı sağlaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha hızlı cevap verilmesini mümkün kılması açısından da önemlidir.

Tüm bunların yanı sıra; Gözlemci öğretmenin, öğrenciler tarafından yeterince benimsenmemesi ve gözlemci öğretmenin kendini sınıf öğretmenin asistanıymış gibi hissetmesi olasılığı vardır. Ayrıca bu modelde partner olarak çalışan öğretmenlerin güçlü bir iş birliği kurması da zor olabilir. Bu model özellikle öğretimin gözlenmesinin gerektiği ve önemli olduğu durumlarda kullanılabilir.

Bir Öğretmen, Bir Yardımcı Modeli

Şekil 2. Birlikte öğretimde 'Bir Öğretmen, Bir Yardımcı' modeli

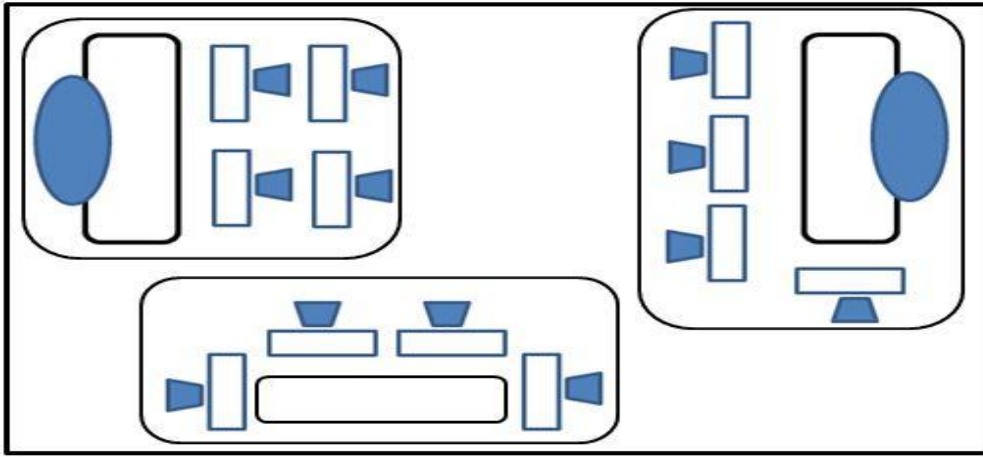


Bu modelde, bir öğretmen sınıfın tamamına öğretim sunarken, yardımcı öğretmen bireysel destek sağlamak amacıyla sınıf içerisinde dolaşarak öğrencilere yardım etmektedir. Bu yapı, öğretim sürecini zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda belirli öğrencilerin ihtiyaçlarına özel

bir ilgi gösterilmesini sağlamaktadır. Friend ve Burrello (2005) bu modelin yalnızca belirli durumlarda kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu modelin öğretmenlerden birinin konuya daha fazla hakim olduğu ve öğrencilerin bu konun öğretimi sırasında yardıma ihtiyaç duyabileceklerinin düşünüldüğü durumlarda kullanılması önerilebilir. Bu model ayrıca belirli öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik birebir destek sunar ve öğretmenlerin farklı stratejileri uygulamalarına olanak tanır. Bunun yanı sıra, her iki öğretmenin de içerik konusunda yeterli bilgiye sahip olmasını gerektirir. Bu modelin kullanımından önce öğretmen ve yardımcı öğretmen arasında rollerin belirlenmesi ve planlamanın öğretim öncesinde yapılması önemlidir.

İstasyon Öğretimi Modeli

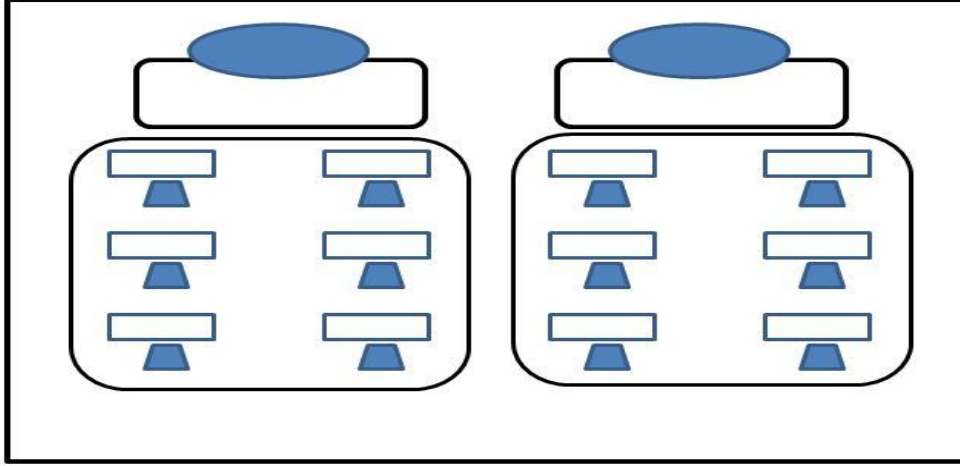
Şekil 3. Birlikte öğretimde 'İstasyon Öğretimi' modeli



İstasyon öğretimi modeli, öğretimin üç ardışık bölüme ayrılması ve öğrencilerin belirli istasyonlarda farklı etkinliklerde çalışması esasına dayanır. Bu model, eğitimde öğrencilere araştırma ve keşfetme fırsatı sunarak, öğrenme sorumluluğunu artırmayı hedeflemektedir (Kocakaya ve Benek, 2012). Öğrenciler farklı istasyonlarda etkileşimde bulunarak, dersin içeriğini farklı şekillerde deneyimleme fırsatına sahip olmaktadır. Bu model öğrencilerin daha geniş bir öğrenme deneyimi kazanmasına ve öğretmenlerin iş yükünü paylaşımlarına olanak sağlar. Bunların yanı sıra, sınıf yönetimi noktasında zorluklar yaratabilir. Öğrenci gruplama stratejilerinin dikkatli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu yöntem öğretmenlerin konu hakkında derinlemesine bilgisinin farklı gösterdiği ve öğrencilerin her iki öğretmenden de faydalanmasının gerektiği durumlarda kullanılabilir.

Paralel Öğretim Modeli

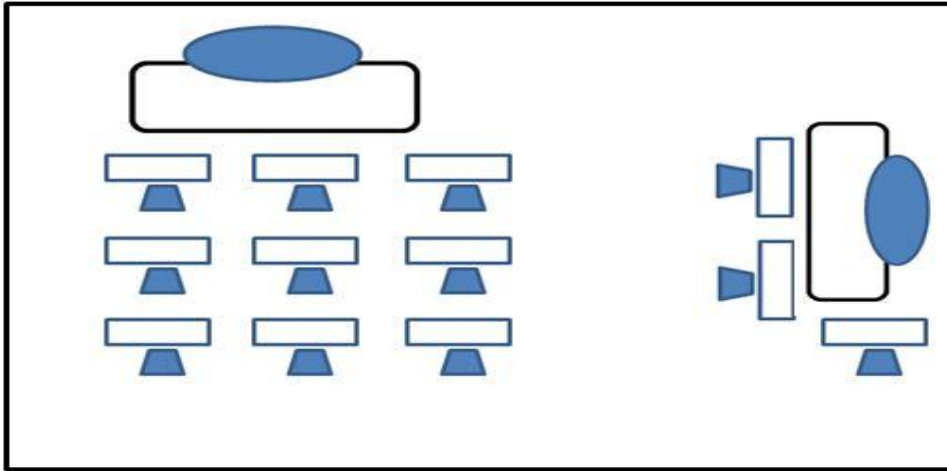
Şekil 4. Birlikte öğretimde 'Paralel Öğretim' modeli



Paralel öğretim, öğretmenlerin aynı içeriği iki gruba eşzamanlı olarak öğretmesini sağlayan bir iş birliği modelidir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin sayı olarak daha az öğrenciyi etkili bir şekilde yönlendirmesine ve özellikle özel gereksinimlere sahip öğrencileri daha etkin bir şekilde desteklemeye olanak tanır (Friend, 2005). Öğrencilerin bireysel katılımını artırır. Öğretmenler arasında güçlü bir iş birliği ortamı sağlar. Bunların yanında, dersin hızı ve içeriği her iki grupta eşit olmalıdır. Sınıfın fiziksel yapısının buna uygunluğu sağlanmalıdır.

Alternatif Öğretim Modeli

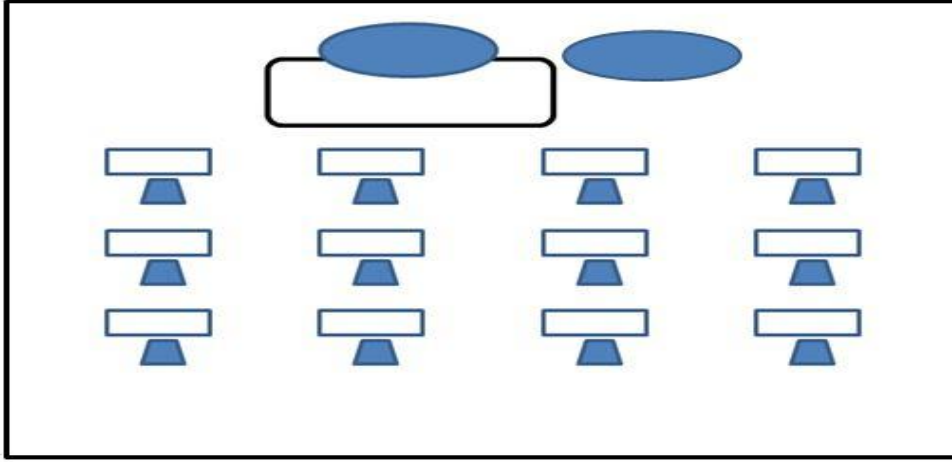
Şekil 5. Birlikte öğretimde 'Alternatif Öğretim' modeli



Alternatif öğretim modeli, bir öğretmenin büyük bir gruba öğretim yaparken, diğer öğretmenin küçük bir grupta zenginleştirilmiş öğretim, destekleme veya diğer hedeflerle çalışmasını içermektedir. Bu yapı, öğrencilere özelleştirilmiş bir destek sunma ve belirli alanlarda yoğunlaştırılmış öğretim sağlayarak öğrenme sürecini güçlendirmektedir (Cook ve Friend, 1995). Bu model öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını hedef alır ve küçük gruplar ile etkili etkileşim sağlar. Bunların yanında, öğrenciler arasında etiketlenmelere ve sürekli küçük grupta yer alan öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmesine yol açabilir. Gürültü düzeyinin kontrolü zorlaşabilir. Bu model genel olarak ön öğretime veya tekrar öğretime ihtiyaç duyan küçük bir grup öğrenci olduğunda tercih edilebilir.

Takım Öğretimi Modeli

Şekil 6. Birlikte öğretimde 'Takım Öğretimi' modeli



Takım öğretimi modelinde, iki öğretmen birlikte çalışarak bir dersin farklı yönlerini sunmakta ve zenginleştirilmiş bakış açıları ile öğrencilere ulaşmaktadır (Cook ve Friend, 1995). Bu model, öğretmenlerin uygulamalı öğretim süreçlerini geliştirmeleri konusunda önemli olanaklar sunmaktadır. Öğrencilere farklı bakış açılarının kazandırılmasını ve eğitim süreçlerinde derinlik ve zenginlik oluşmasını sağlar. Bunların yanında öğrencilerin çeşitli rolleri belirlemeleri durumu ve ikili öğretim süreçlerinin yönetimi zorluklar yaratabilir.

Öğretim Kalitesi ve Sosyal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Sınıf öğretmenliği açısından bakıldığında, öğretmenler arası iş birliği, eğitim kalitesini artırmanın yanı sıra öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Eğitim sürecinde öğretmenlerin birlikte çalışması, öğrencilerin sosyal etkileşim fırsatlarını artırarak arkadaş gelişimini desteklemektedir. Öğrenciler, farklı öğretmenlerle etkileşim kurarak sosyal becerilerini geliştirme şansı elde etmekte ve olumlu bir sınıf ortamında daha etkili öğrenme deneyimleri yaşamaktadırlar. Ayrıca, birlikte öğretim uygulamalarının sağlamış olduğu destek sistemleri, öğrencilerin yaşadığı sosyal sorunlara daha hızlı müdahale olanağı sunarak öğrenme süreçlerinin kesintisiz bir şekilde devam etmesini sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendine güven duymalarını sağlamakta ve akademik başarılarını artırmaktadır. Eğitimde iş birliğinin ve birlikte öğretim modellerinin önemi, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileriyle gözler önüne serilmektedir. Öğretmenlerin iş birliği yaparak eğitim sürecini zenginleştirmeleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerini sağlamakta ve eğitim kalitesini artırmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler arası iş birliği, kapsayıcı eğitim yöntemlerinin uygulanabilirliğini artırmakta, eğitim süreçlerinin etkinliğini ve verimliliğini yükseltmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin birlikte öğretim modellerini etkili bir şekilde kullanmaları, öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı ve etkili hale getirdiği kadar, öğrencilerin gelişim süreçlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Gelecekte bu tür iş birliklerinin eğitim sisteminde daha fazla yer bulması, öğretim kalitesinin artmasına ve tüm öğrencilerin eşit fırsatlarla eğitim almalarına yardımcı olacaktır.

Tartışma

Birlikte öğretim, müfredat içinde yer alan birden fazla öğretmenin aynı ortamda iş birliği yaparak ders planlaması ve uygulaması gerçekleştirdiği bir öğretim modelidir. Bu yöntem, yalnızca öğretim süreçlerini zenginleştirmekle kalmaz; aynı zamanda öğrenme deneyimlerini

çeşitlendirerek daha kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratmayı hedefler (Friend & Cook, 2010). Eğitimde iş birliği, öğretmenlerin karşılaştığı bazı zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olur ve heterojen sınıf yapısındaki farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta önemli bir rol oynar. Öğretmenler arasındaki iş birliği, eğitimdeki kalitenin artmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Friend ve Cook (2010), öğretmenlerin iş birliğinin önemi üzerine vurgu yaparak, özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenlerinin birlikte çalıştığında, eğitim süreçlerinin daha etkili hale geldiğini belirtmektedir. Eğitim yöneticilerinin, öğretmen iş birliğini destekleyecek ortamlar oluşturmaları, öğretim kalitesini artırabilir (Rimpola, 2014).

Birlikte öğretimde, birkaç temel model bulunmaktadır. Bunlar arasında "Bir Öğretmen, Bir Gözlemci", "Bir Öğretmen, Bir Yardımcı", "İstasyon Öğretimi" ve "Paralel Öğretim" gibi yöntemler yer almaktadır. Bu modellerin her biri, belirli amaç ve hedeflere ulaşmak için farklı öğretim stratejileri ile kullanılmaktadır (Strain, Mastropiari, & McDuffie, 2007). *Bir Öğretmen, Bir Gözlemci Modeli*: Bu modelde bir öğretmen dersi anlatırken diğer öğretmen öğrencilerin katılımını izler ve ihtiyaç anında destek sağlar. *Bir Öğretmen, Bir Yardımcı Modeli*: Burada bir öğretmen dersi verirken, diğer öğretmen bireysel destek sunar, böylece öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik daha fazla dikkat sağlanır. *İstasyon Öğretimi*: Öğrenciler çeşitli istasyonlarda farklı etkinlikler gerçekleştirebilirler, bu da öğrenmeyi güçlendirir. *Paralel Öğretim*: İki öğretmen, aynı gün iki gruba aynı içeriği eş zamanlı olarak öğretir, bu da öğrenmeyi daha etkili hale getirir (Kakaya & Benek, 2012). Bu modeller, öğretmen iş birliğinin artmasına ve öğrencilere daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunulmasına olanak tanır.

Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, birlikte öğretim modelini uygularken dikkat etmeleri gereken birkaç strateji geliştirebilirler. Birlikte öğretimde öğretmenler, ders içeriği ve öğretim stratejileri konusunda ortak bir planlama yapmalıdır. Bu, her iki öğretmenin de sınıf içindeki rolünü netleştirir ve iş birliğini güçlendirir. Öğretmenler uygulama sırasında sürekli değerlendirme yaparak, kullanılan yöntemlerin etkinliği analiz edilmelidir. Böylece, öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrenci merkezli yaklaşım, öğretim sürecinin başarısını artırır. Birlikte öğretim, eğitimdeki farklılıklara cevap verme kabiliyetiyle öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin öncelikli stratejilerinden biri olmalıdır. İşbirliğine dayanan bu yaklaşımlar, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı ve etkili hale getirir. Eğitim yöneticileri, öğretmenler arasında iş birliğini teşvik ederek bu süreçleri daha verimli hale getirebilir.

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

- Dersten önce öğretmenler bir araya gelerek ders içeriğini, yöntemlerini ve hedeflerini belirlemelidir.
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları değerlendirilmeli ve ders içeriği bu doğrultuda uyarlanmalıdır (Murawski & Dieker, 2008).
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik destek sunularak öğrenme artırılmalıdır (Friend & Cook, 2010).
- İki öğretmen birlikte çalışarak sınıf yönetimi becerilerini ve stratejilerini geliştirmelidir (Rimpola, 2014).
- Öğretim uygulamaları, öğrenci başarıları ve katılımları sürekli olarak değerlendirilmelidir (Murawski & Dieker, 2008).
- Öğrencilerin dersle ilgili geri bildirimleri dinlenmeli ve ders içeriği geliştirilmelidir.

- Öğretmenler arasındaki iş birliğini artırıcı etkinlikler düzenlenmelidir (Friend & Cook, 1995).
- Öğrenciler arasında iş birliğine dayanan faaliyetler planlanmalıdır (Walther-Thomas, 1997).
- Farklı öğrenme stillerine uygun materyaller ve kaynaklar sağlanmalıdır (Vaughn, Schumm, & Arguelles, 1997).
- Öğrencilerin etkileşimde bulunmalarını sağlayacak iletişim yolları geliştirilmelidir (Murawski, 2006).
- Öğretmenler hem birlikte öğretim hem de yönetim ve stratejiler konusunda mesleki gelişim programlarına katılarak yeni stratejiler öğrenmelidir (Friend & Cook, 2010).
- Diğer branş öğretmenleriyle iş birliği yaparak interdisipliner projeler geliştirilmelidir (Bauwens & Hrančuk, 1997).
- Sosyal ve duygusal öğrenme etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin gelişimi desteklenmelidir.
- Eğitim teknolojileri ve araçları öğretim süreçlerine entegre edilmelidir (Vaughn et al., 1997).
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler uygulanmalıdır (Walther-Thomas, 1997).
- Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uyum sağlayacak esnek öğretim yöntemleri uygulanmalıdır (Murawski & Dieker, 2008).
- Öğrencilerin derse olan bağlılıklarını artırmak için ilginç ve motive edici aktiviteler düzenlenmelidir (Scruggs et al., 2007).
- Öğretmenler arasında liderlik rolleri paylaşılarak her birinin güçlü yönleri kullanılmalıdır (Rimpola, 2014).
- Öğrencilerin ailelerini öğretim süreçlerine dahil ederek destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Friend & Cook, 2010).

Kaynakça

- Bauwens, J., & Hrančuk, J. (1997). Co-teaching: An effective model for inclusive education. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 12-18.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). Co-teaching: Principles and practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 8-40.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2008). 50 ways to leave your lecture behind: 50+ practical strategies for co-teaching in higher education. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 26-33.
- Rimpola, J. (2014). A study of co-teaching practices in an inclusive classroom. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3026-3036.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-411.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Arguelles, M. (1997). The effects of co-teaching on student performance in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(3), 16-23.

- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching: An effective approach for general and special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 18-24.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Co-teaching: Principles and practices*. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 8-40.
- Kakaya, S., & Benek, G. (2012). The Effect of Station Teaching on Elementary Students' Motivation. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(1), 28-40.
- Rimpola, J. (2014). A Study of Co-Teaching Practices in an Inclusive Classroom. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3026-3036.
- Strain, P. S., Mastropiari, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Meta-Synthesis of Qualitative Research*. *Exceptional Children*, 73(4), 392-411.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching: An Effective Approach to Instruction for Students with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 12-18.
- Boon, R. T., & McLaughlin, J. (2007). Co-Teaching for Students with Special Needs: Rationale and Practices. *International Journal of Special Education*, 22(2), 34-46.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: Practices and Perspectives. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 8-40.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2008). 50 Ways to Leave Your Lectures Behind: 50+ Practical Strategies for Co-Teaching in Higher Education. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 26-33.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Teaching Exceptional Children*, 28(2), 66-72.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Arguelles, M. (1997). The Effects of Co-Teaching on Student Performance in Inclusive Classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(3), 16-23.
- Kocakaya, S., & Benek, G. (2012). The Effects of Station Teaching on the Elementary Students' Motivation. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(1), 28-40.
- Rimpola, J. (2014). A Study of Co-Teaching Practices in an Inclusive Classroom. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3026-3036.
- Diana Jr, M. (2014). Effective Collaboration Practices for Rural Teachers. *The Rural Educator*, 35(2), 1-10.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Wiley-Blackwell.
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2008). 50 Ways to Leave Your Lectures Behind: 50+ Practical Strategies for Co-Teaching in Higher Education. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 26-33.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Meta-Synthesis of Qualitative Research*. *Exceptional Children*, 73(4), 392-411.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Co-teaching: Principles and practices*. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 8-40.
- Kakaya, S., & Benek, G. (2012). The Effect of Station Teaching on Elementary Students' Motivation. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(1), 28-40.

Rimpola, J. (2014). A Study of Co-Teaching Practices in an Inclusive Classroom. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3026-3036.

Strain, P. S., Mastropiari, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Meta-Synthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-411.

ASKING QUESTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF HIGHER ORDER
THINKING SKILLS WHILE TEACHING ACCORDING TO THE
CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE DERS İŞLERKEN ÜST
DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK SORU
SORMA

Dr. Saim AKMAN, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

¹Dr., MEB, Eğitim Programları ve Öğretim, 0000-0002-9768-663X

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim, 0000-0002-4989-2893

Özet

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bilgiyi dışarıdan pasif şekilde almak yerine, onu anlamlandırarak ve önceki deneyimleriyle ilişkilendirerek aktif biçimde yapılandırmalarını esas alır. Bu yaklaşım, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alarak analiz, değerlendirme ve problem çözme gibi Bloom Taksonomisinin üst düzey düşünme becerilerine özel bir önem verir. Bilgiye anlam yükleme, bağlantılar kurma ve eleştirel düşünme süreçleri yapılandırıcı eğitimin temel unsurlarındandır. Bu bağlamda soru sorma, özellikle açık uçlu sorular, öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmede güçlü bir strateji olarak öne çıkar. “Bu sonucu nasıl elde ettin?” veya “Başka nasıl açıklanabilir?” gibi sorular, öğrencilerin düşünce süreçlerini sorgulamalarına ve farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak tanır. Bu süreç, üstbilişsel becerilerin gelişimini ve öğrenmenin değerlendirilmesini destekler.

Bu anlayışı yapılandırılmış şekilde hayata geçiren 5E Öğrenme Modeli (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme, Değerlendirme), her aşamada etkili sorularla öğrencilerin düşünme becerilerini destekler. Literatür tarama yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili soru sorma stratejilerinin önemi incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası veri tabanlarından seçilen güncel ve geçerli çalışmalar betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, etkili soru sormanın disiplinler arası bağlantılar kurmayı, gerçek yaşamla ilişkili anlamlar oluşturmaya ve öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını artırdığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: *Yapılandırıcılık, Soru sorma, Üst düzey düşünme, Üstbiliş*

Abstract

Constructivist learning approach is based on students' active construction of knowledge by making sense of it and associating it with their previous experiences instead of receiving it passively from outside. This approach places the student at the centre of the learning process and gives special importance to Bloom's Taxonomy's higher order thinking skills such as analysis, evaluation and problem solving. Making sense of information, making connections and critical thinking processes are the basic elements of constructivist education. In this context, asking questions, especially open-ended questions, stands out as a powerful strategy for developing students' critical, creative and reflective thinking skills. Questions such as ‘How did you get this result?’ or ‘How else can it be explained?’ allow students to question their thought

processes and develop different perspectives. This process supports the development of metacognitive skills and the evaluation of learning.

The 5E Learning Model (Introduction, Exploration, Explanation, Deepening, Evaluation), which implements this understanding in a structured way, supports students' thinking skills with effective questions at each stage. In this study, the importance of effective questioning strategies in the development of high-level thinking skills in line with the constructivist learning approach was examined. Current and valid studies selected from national and international databases were analyzed descriptively. The findings show that effective questioning increases the ability to make interdisciplinary connections, to construct meanings related to real life, and to increase students' active participation in learning.

Keywords: Constructivism, Asking Questions, higher-order thinking skills, metacognition

Giriş

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireylerin bilgiyi ve anlamı dışarıdan pasif bir şekilde almak yerine, aktif olarak kendilerinin oluşturduğunu vurgulayan bir eğitim paradigmasıdır. Bu yaklaşım, Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi'ne dayanarak, öğrenmenin sosyal ve etkileşim temelli bir süreç olduğunu öne sürer. Bu süreçte öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmelerine, bu bilgileri anlamlandırmalarına ve yeniden yorumlamalarına olanak tanınmalıdır (Vygotsky, 1978). Yapılandırmacılık öznel deneyimlerinden türer, dolayısıyla yapılandırmacılıkta öğrenme bireysel ve sürekli bir yeniden yapılandırma süreci olarak görülür (Glaserfeld, 1995). Bruner (1966), öğrenmenin en etkili biçimde öğrencinin kendi keşifleriyle gerçekleştiğini, öğretmenin ise bu süreci yönlendiren bir rehber rolü üstlenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda, soru sorma, öğrencilerin aktif düşüncelerini, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve problem çözme yeteneklerini pekiştirmelerini sağlayan etkili bir yöntem olarak öne çıkar. Soru sorma, özellikle üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynar. Bloom Taksonomisinde tanımlanan bilişsel hedeflere göre, öğrencilerden sadece bilgi edinmeleri değil; aynı zamanda analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları da beklenir (Anderson & Krathwohl, 2001). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenlerin açık uçlu sorular kullanması, öğrencilerin derinlemesine düşüncelerine ve kendi zihinsel modellerini oluşturmalarına katkı sağlar. Bu süreçte, öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları, akran öğretimi ve tartışma gibi sosyal etkileşimler, bireylerin düşüncelerini yeniden yapılandırmalarına yardımcı olur (Wells, 1999). Araştırmalar, soru sormanın hem bilişsel hem de sosyal açıdan zengin öğrenme fırsatları sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle üst düzey bilişsel farkındalık gerektiren soruların kullanımı, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini yönetmelerine ve düzenlemelerine olanak tanır (Flavell, 1979). Bu nedenle, öğretmenlerin soru sorma tekniklerini bilinçli ve amaçlı bir şekilde kullanmaları, yapılandırmacı öğrenmenin temel ilkelerine uygun bir uygulama anlamına gelir.

Eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımlar, bilginin pasif aktarımı yerine aktif inşaa sürecine odaklanan yapılandırmacı kuramla şekillenmiştir. Bu yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen 5E modeli (Engage/giriş, Explore/keşfet, Explain/açıkla, Elaborate/derinleştir, Evaluate/değerlendir), öğrenme sürecini anlamlı ve kalıcı kılmak amacıyla yapılandırılmış aşamalardan oluşur (Bybee, 2009; 2014). Modelin temelinde, öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek, deneyim yoluyla anlam üretmeleri yatar. Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığına dayanan bu model, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen ve onların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artıran bir çerçeve sunar (Ergin, 2012; Ong et al., 2021).

5E modeli, özellikle fen bilimleri gibi kavramsal yoğunluğu yüksek derslerde, öğrenmenin niteliğini ve derinliğini artırmak için güçlü bir öğretim stratejisidir. Modelin her aşaması,

öğrencilerin bilişsel süreçlerini destekleyecek şekilde düzenlenmiş olup, keşfetme ve açıklama aşamaları aracılığıyla öğrenciler, düşünme süreçlerini aktif biçimde kullanarak bilgiye ulaşırlar (Bybee et al., 2006; Tanner, 2010). Bu süreçte öğretmen, bilgi aktarıcısı olmaktan çok bir rehber olarak görev alır; öğrencilerin düşünmesini teşvik eden ve onları sorgulamaya yönlendiren bir kolaylaştırıcı rol üstlenir. Bu bağlamda, öğretim sürecinde yönlendirici ve düşünmeye sevk edici sorular sormak, öğrencinin öğrenme sürecini daha etkin kılmak açısından kritik öneme sahiptir.

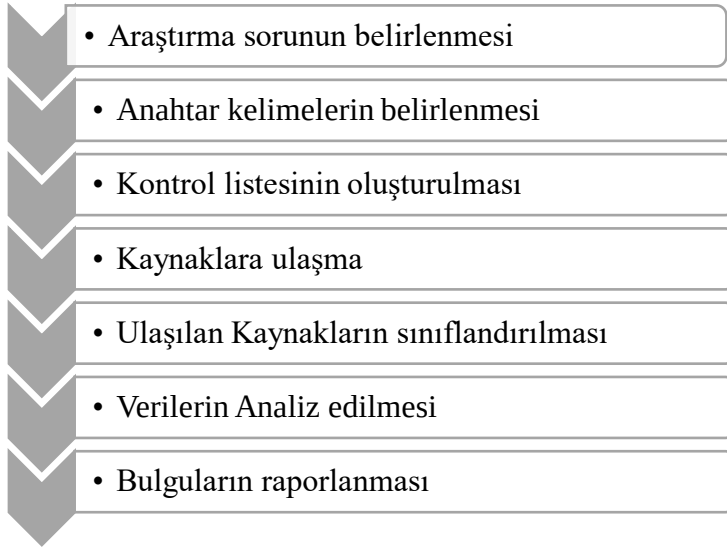
Etkili soru sorma, sadece bilgi düzeyini ölçmekle kalmaz; aynı zamanda öğrencinin kavramsal anlayışını derinleştirir, sorgulama becerisini geliştirir ve metabilişsel farkındalığını artırır. Özellikle 5E modelinin etkileşim ve keşfetme aşamalarında kullanılan açık uçlu ve yüksek düzeyli sorular, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar (Trowbridge et al., 2004; Ergin, 2012; Tanner, 2010). Yapılan araştırmalar, bu tür sorularla zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarılarını ve derin öğrenmelerini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir (Eisenkraft, 2003). Bu nedenle, yapılandırmacı temelli öğretim süreçlerinin başarısı, büyük ölçüde öğretmenin sorular yoluyla öğrenciyi düşünmeye teşvik etme becerisine bağlıdır

Yöntem

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre ders işlerken üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili soru sorma stratejilerinin önemi ve nasıl kullanılabileceği üzerinde durulan bu çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. literatür tarama çalışması, belirli bir konuya yönelik mevcut literatürün sistematik biçimde incelenmesi, değerlendirilmesi ve bu konuyla ilgili elde edilen bilgilerin bir araya getirilerek kapsamlı bir değerlendirme sunulması sürecidir. Bir akademik yazının temelini oluşturan bu tür çalışmalar, alandaki mevcut eğilimleri, bilgi boşluklarını, güçlü yönleri ve zayıflıkları ortaya koyar. Derleme olarak da adlandırılan literatür tarama çalışmaları, hem akademik hem de pratik açıdan büyük bir öneme sahiptir çünkü araştırmalara ve uygulamalara dair derinlemesine bir bakış açısı sağlar (Darling-Hammond, 2008).

Bu çalışmada öncelikle araştırma problemi belirlenmiş daha sonra bu soru etrafında anahtar kelimeler tespit edilmiştir. araştırma verileri toplanırken araştırmacılar tarafından geliştirilen bir kontrol listesi kullanılmıştır. belirlenen anahtar kelimelerle ulaşılan makaleler ve tezler kontrol listesi kullanılarak çalışmaya dahil edilmiş ya da dışlanmıştır. Araştırmada Web of Science, ERIC, Scopus, Ulakbim, YÖK ulusal tez merkezi gibi veri tabanları taranmıştır. Ulaşılan çalışmalar yapılandırmacı yaklaşım ve 5E modeli temelinde etkili soru sorma becerilerinin kullanımı açısından analiz edilmiştir. analiz iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış daha sonra araştırmacılar analizlerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek tek bir rapor ortaya koymuşlardır. Çalışmada gerçekleştirilen iş ve işlemler Grafik 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Çalışmanın Uygulama Adımları



Bulgular

Yapılandırmacı öğrenme teorisine göre bilgiyi öğrenci kendi çabasıyla oluşturur. Bu süreçte soru sormak, öğrenen için bilgi edinme sürecinin temel taşıdır (Piaget, 1970). Yukarıdaki sorular örnek alındığında görülebilir ki, bu soruların hedefi sadece bilgi aktarmaktan ziyade öğrencilerin analitik düşüncelerini geliştirmek ve onlara eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktır. Soruların etkili bir şekilde seçilmesi, öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme becerilerini artırır ve onların öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur (Vygotsky, 1978). Dahası, bu tür sorular, öğrenciler arasında iş birliğini destekleyerek etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturur.

5E öğrenme modeli (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme ve Değerlendirme), yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen bir çerçeve sunar. Her aşamada öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli bulunur (Bybee, 2009; Bybee ve Landes, 1990). Bu modelde, öğretmenlerin sorduğu sorular, öğrencilerin derin düşüncelerini teşvik ederek bilgi ve kavramları kendi zihinsel modelleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Bloom'un Taksonomisine göre, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları beklenir (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu tür düşünme süreçlerini teşvik etmek için üst düzey sorular hayati rol oynar. Örneğin, "Bu sonuçları neye dayanarak çıkardınız?" veya "Bu perspektiften nasıl değerlendiriyorsunuz?" gibi sorular, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirir ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanır.

Eleştirel düşünme, yapılan tartışmalar ve soru-cevap süreçleri üzerinden gelişir. Öğrencilerin, bilgiler arasında bağlantılar kurmaları ve derinlemesine düşünceleri için sorulan soruların açık uçlu ve derinlemesine düşünmeyi teşvik edici olması gereklidir. Ayrıca, soru sorma stratejilerinin bilinçli bir şekilde kullanılması, öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini aktif hale getirir ve yapılandırmacı öğrenmenin temel prensiplerine uyum sağlamasına imkan tanır (Flavell, 1979). 5E modelinin her aşaması, belirli türde sorularla desteklenerek eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Örneğin, "Bu durumdan çıkabilecek sonuçlar nelerdir?" gibi sorular öğrencilerin problem çözme yeteneklerini ortaya çıkarmalarına yardım eder. Ayrıca, modelin değerlendirme aşamasında, "Bu kararlardan hangi sonuçlara ulaşabilirsiniz?" gibi sorular, öğrencilerin kendi düşüncelerini analiz etmelerine zemin hazırlar. Araştırmalar, üst düzey soruların öğretim sürecini daha etkili ve kapsayıcı hale getirdiğini, ayrıca disiplinler arası bağlantılar kurarak öğrencilere gerçek yaşamla ilişkili anlamlar

oluşturma fırsatları sunduğunu göstermektedir (Wiggins & McTighe, 2005). Bu da yapılandırmacı öğrenme ve 5E modeli bağlamında soru sormanın önemini ortaya koyar.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ve 5E modelinde soru sorma, sadece bilgi edinme sürecini değil, bunun yanında öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde aktif ve etkili sorular sorması, öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerini güçlendirir ve eğitim süreçlerinin daha verimli olmasını sağlar. Yapılandırmacı 5E modeli, öğrenme sürecini öğretmen merkezli bir yapıdan öğrencinin aktif katılımına dayalı bir yapıya dönüştüren bir öğretim yaklaşımıdır. Bu model; Hazırlık (Engage), Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Derinleştirme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate) olmak üzere beş aşamadan oluşur. Yukarıdaki soruların, bu aşamaların her birinde nasıl kullanılabileceği ve bu kullanımın öğrenme sürecine nasıl katkı sağladığı tartışılmaktadır. Sorular, öğrencilerin bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, iş birliği yapma ve kendi bilgilerini yapılandırma süreçlerini destekler.

5E Modeli ve Üst Düzey Düşünmeye Dönük Soruların Kullanımı

Giriş (Engage): Bu aşamada amaç öğrencilerin dikkatini çekmek, konuya yönelik ilgilerini artırmak ve onların ön bilgilerini harekete geçirmektir. Bu aşamada kullanılan sorular, öğrencilerin dikkatini öğrenme hedefine odaklar ve onların ön bilgilerle yeni konu arasında bağlantılar kurmasını sağlar. Örneğin: "Bu olayda size göre sonuca ne sebep oldu?", "Bu durum size ne hatırlattı?", "Hiç sizi etkileyen bir konu hakkında araştırma yaptınız mı/çevrenize soru sordunuz mu?". Bu tür sorular, öğrencilerin deneyimlerini ve duyuşsal algılarını harekete geçirerek onları öğrenmenin merkezi haline getirir. Hazırlık aşamasında öğrenciler kendi bilgilerini ortaya koyar, bu da motivasyonu artırır. Hazırlık aşamasındaki doğru yönlendirilmiş sorular, öğrencinin önceki bilgilerini etkin şekilde hatırlamasını sağlarken, öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder (Bybee, 2009; 2014). Böylece öğrenme sadece öğretmenin aktardığı bir sürece dayalı kalmaz, öğrencinin merakını ve ilgisini çeken bir yolculuğa dönüşür.

Keşfetme (Explore): Bu aşamada amaç Öğrencilerin aktif olarak deneyler yapmasını, gözlemler gerçekleştirmesini ve kendi sorularına cevaplar aramasını sağlamaktır. Bu aşamadaki sorular, öğrencinin araştırma yaparak bilgiye ulaşmasını ve problem çözmesini teşvik eder. Örneğin: "Gördüğünüz olay neden olmuştur ve sizce sonucu görmediyseniz tahmin edebildiniz mi?", "Bu durumu nasıl geliştirip güzelleştirebiliriz?", "Hadi bu konuda ne gibi bir proje üretelim?". Bu sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Keşfetme aşamasında öğrenciler, öğretmen rehberliğinde yeni bilgileri kendi deneyimleriyle anlamlandırır. Bu aşama, bilgiyi yalnızca edinme değil, aynı zamanda uygulamalı olarak deneyimleme sürecidir. Burada kullanılan sorular, öğrencilerin "sorumlu öğrenen" rolü üstlenmesine yardımcı olur. Sorular, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri için fırsatlar sunar.

Açıklama (Explain): Bu aşamada amaç öğrencilerin kendi keşfettikleri bilgileri açıklamalarını sağlamak ve kavramların netleşmesini desteklemektir. Bu aşamaya uygun sorular, öğrencilerin öğrenilenleri ifade etmelerine ve açıklamalarını desteklemelerine yöneliktir. Örneğin: "Sizce bu sonuç ne zaman ve nasıl ortaya çıkar?", "Bu sonucu oluşturan şeyin ne olduğuna dair nasıl bir karar mekanizması işlediniz?", "Fikrinizi başka bir dille tekrar edebilir misiniz?". Bu tür sorular, öğrencilerin bilgilerini organize etmesine ve öğrenmeyi derinleştirmesine olanak tanır. Ayrıca, yeni kavramların bireysel anlamlarda açıklığa kavuşmasını sağlar. Öğrenciler keşif aşamasında öğrendikleri bilgilerle ilgili açıklamalar yaparken eleştirel düşünmeye başlarlar. Bu süreçte etkili sorular, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirme fırsatı verir (Dewey, 1997).

Derinleştirme (Elaborate): Bu aşamada amaç öğrencilerin yeni öğrenilen bilgiyi farklı durumlarda kullanarak ileri düzeyde anlamalara ulaşmasını sağlamaktır. Bu aşamadaki sorular, kavramların daha derin bir şekilde işlenmesine ve yeni durumlara uyarlanmasına yardımcı olur: "Bu konuda farklı bir fikri olan var mı?", "Bu sorunu bir cümle ile tanımlar mısınız?", "Hadi bu çözüm yollarından size en uygununu seçip uygulayalım mı?" gibi sorular, öğrencilerin eleştirel düşünmesini, fikirlerini başkalarıyla kıyaslamasını ve soyut kavramları somut örneklerle dönüştürmesini sağlar. Derinleştirme aşaması, öğrenilenleri daha geniş bir bağlama yerleştirerek öğrencinin beceri geliştirmesine yardımcı olur. Öğrencilerin farklı perspektifler geliştirmesi için sağlanan bu fırsatlar, yaratıcı düşünmeyi destekler.

Değerlendirme (Evaluate): Bu aşamada amaç öğrencilerin öğrendiklerini anlamalarını ve kendi performanslarını değerlendirmelerini sağlamaktır. Değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol ettikleri bir aşamadır. Aşağıdaki sorular bu aşamada önem taşır: "Sonuçlarınızdan birkaçını söyler misiniz?", "Bu sonuçlarla sorunu çözebilir misiniz?", "Sonuç ve sorunun çözümü ile ilgili bir rapor oluşturur musunuz?" gibi bu tür sorular, öğrencilerden öğrendikleri bilgileri değerlendirmelerini ve öğrendiklerini organize etmelerini ister. Ayrıca, beceri gelişimini analiz etme ve geri bildirim sağlama açısından önemli bir fırsat sunar. Değerlendirme aşamasındaki sorular, öğrencileri öğrenme süreçlerini düşünmeye ve kendi gelişimlerini analiz etmeye yönlendirir. Bu aşamada öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik etkili geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini güçlendirir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışma, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretim süreçlerinde etkili soru sorma stratejilerini kullanmanın önemi araştırılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiye aktif katılımını teşvik eden bir paradigma sunar ve onları yalnızca bilgi alıcıları olmaktan çıkararak kendi öğrenmelerini yapılandıran bireyler hâline getirir (Vygotsky, 1978). Bu bağlamda, 5E modeli gibi yapılandırmacı öğretim stratejilerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini güçlendirdiği bulgulanmıştır (Bybee, 2009; 2014; Trowbridge et al., 2004).

Çalışma sonuçları, etkili soru sormanın üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, açık uçlu soruların kullanımı, öğrencilerin farklı perspektiflerden düşünmesine, bilgiyi analiz etmesine ve yeni sentezler oluşturmaya olanak tanımaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Örneğin, "Bu durumu hangi nedenlere dayandırarak açıklarsınız?" gibi sorular, bireylerin derinlemesine düşünmesine ve kişisel çıkarımlar yapmasına destek sağlar. Ayrıca, etkili soru sorma tekniklerinin, öğrenenlerin üstbilişsel farkındalıklarını artırdığı ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Flavell, 1979).

Yapılandırmacı öğretim yöntemleri, yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda işbirliği ve disiplinler arası bağlantıları da teşvik etmektedir (Wiggins & McTighe, 2005). Bu durum, öğrenme sürecini etkili ve kalıcı hâle getirirken öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili anlamalar oluşturmaya da katkı sağlar (Darling-Hammond, 2008). Bununla birlikte, öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlayan ve öğrencileri merkeze alan 5E modeli, derinlemesine öğrenmeyi kolaylaştıran güçlü bir çerçeve sunmaktadır (Bybee, 2009; Eisenkraft, 2003).

Öğretmenlerin yapılandırmacı pedagojiyi etkin bir şekilde uygulayabilmesi, özenle tasarlanmış sorular ve öğrenme süreçlerinin dinamik bir şekilde yönetimi ile mümkün olabilir. Örneğin, "Bu sonuç nasıl ve hangi koşullarda ortaya çıktı?" ya da "Bu kararlardan hangi sonuçları çıkarabiliriz?" gibi sorular, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıırken aynı zamanda eleştirel düşünmelerine de zemin hazırlar.

Öğretmenler için Üst Düzey Düşünmeye Dönük Soru Sormada Öneriler

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bilgiyi yalnızca tüketen değil, aynı zamanda dönüştürerek aktif bir şekilde yapılandığı bir öğrenme paradigması sunar. Bu bağlamda, öğretmenlerin, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için etkili soru sorma stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanması kritik bir önem taşımaktadır. Aşağıda bu amaç doğrultusunda bazı öneriler sunulmaktadır:

- Öğretmenler, üst düzey düşünmeye yönelik sorular tasarlarlarken öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir.
- Anderson ve Krathwohl'un (2001) yeniden yapılandığı Bloom Taksonomisi, bu tür soruların etkinliğini artırmak için bir rehber sunmaktadır. Örneğin, "Bu sonucu hangi nedenlere dayandırarak açıklıyorsunuz?" veya "Farklı bir bakış açısıyla bu problemi nasıl değerlendirebilirsiniz?" gibi sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağlayabilir.
- Yapılandırmacı sınıflarda, açık uçlu soruların kullanımı öğrencilerin mevcuttaki bilgilerini yeniden yapılandırmaya ve daha derin düşünmeye teşvik eder (Vygotsky, 1978). Bu sebeple öğretmenler derslerinde açık uçlu soruları kullanmaya özen göstermelidirler.
- "Bu durum size neyi hatırlatıyor?" veya "Bu sonuçlara başka hangi yollarla ulaşılabilir?" türündeki sorular, öğrencilerin bilginin ötesine geçerek bağlantılar kurmasını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlar. Öğretmenlerin bu tip soruları daha fazla kullanması onların olaylar arasında ilişki kurma becerisini geliştirmelerine yardım edebilir.
- 5E modeli (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme, Değerlendirme), üst düzey düşünmeyi destekleyen etkili bir yapılandırmacı öğretim çerçevesi sunar (Bybee, 2009). Öğretmenler kendi öğretme-öğrenme süreçlerini 5E modeline göre tasarlarlarsa ve bu süreçte soru sorma stratejilerini etkili bir şekilde kullanırlarsa öğrencilerini üst düzey düşünmeye yöneltebilirler.
- Hazırlık aşamasında "Öğrencilerin dikkatini çekmek ve konuya dair ön yargılarını yapılandırmak için "Ne hakkında bilgi sahibisiniz?" gibi sorular kullanılabilir.
- Keşfetme aşamasında öğrencilerin bilgiye dayalı çıkarımlar yapmasını sağlamak için "Hangi deneyimleri bu durumla ilişkilendirebilirsiniz?" soruları yöneltilebilir.
- Açıklama aşamasında "Elde ettiğiniz bilgilerden hangi sonuçları çıkarırsınız?" sorusu gibi sorularla öğrencilerin analitik düşünme yetileri geliştirilebilir.
- Değerlendirme aşamasında öğrencilerin kendi düşüncelerini değerlendirmesi için "Bu karardan hangi sonuçlara ulaşılabilir?" veya "Bu çözümü etkili kılan nedir?" gibi sorular sorulabilir.
- Etkili soru sorma teknikleri, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmesine olanak sağlar. Bu sebeple öğretmenler konu hakkında sorulabilecek öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırabilecek soruları önceden belirlemeli ve bunları ders esnasında etkili bir şekilde kullanmalıdır.
- Flavell'e (1979) göre, öğrencilerin kendi düşünce süreçlerini sorgulamalarını sağlayan sorular, öğrenme sürecini derinleştirmek ve öz düzenlemeyi güçlendirmek açısından faydalıdır. "Öğrendiğiniz bu bilgiyi başka bir bağlamda nasıl kullanabilirsiniz?" veya "Bu problemi çözmek için hangi stratejileri geliştirebilirsiniz?" gibi sorular bu kapsamda özellikle önemlidir. Öğretmenler sadece doğru sorarak bile öğrencilerde bu becerileri geliştirebilecekleri için doğru sorular sormanın önemini çok iyi kavramalıdır.
- Öğretmenler, etkili soru sorma tekniklerini geliştirmede sürekli öğrenme ve uygulama süreçlerine dahil olmalıdır. Bu doğrultuda, çalıştaylara katılma, mentorluk programlarına dahil

olma veya meslektaş paylaşımlarından yararlanma gibi yollarla deneyimleri zenginleştirmelidirler.

- Öğretmenlerin, ders içi etkileşimleri incelenerek soruların öğrenme süreçlerine etkisi vurgulanmalı ve bu gözlemler soru sorma tekniklerinin iyileştirilmesinde kullanılmalıdır.
- Öğretmenler derslerinde yansıtıcı günlük tutarak hangi soruların daha iyi işlediğini, hangilerinin işlemediğini, hangi soruların öğrencileri düşünmeye ve üretmeye daha fazla teşvik ettiğini ortaya koyup derslerini buna göre şekillendirebilirler.

Kaynaklar

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. Longman.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

Bybee, R. W., & Landes, N. M. (1990). Science for life and living: An elementary school science program from Biological Sciences Curriculum Study (BSCS). *The American Biology Teacher*, 52(2), 92–98. <https://doi.org/10.2307/4449042>

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. BSCS

Bybee, R. W. (2009). *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills*. BSCS.

Bybee, R. W. (2014). *The BSCS 5E instructional model: Creating teachable moments*. NSTA Press.

Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for social justice in the university. *Learners and Pedagogy*, 3(1), 1-15.

Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation.

Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher*, 70(6), 56–59

Ergin, I. (2012). Constructivist approach based 5E model and usability instructional physics. *Latin-American Journal of Physics Education*, 6(1), 14-20.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Glaserfeld, E. von. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. RoutledgeFalmer.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.

Ong, E. T., Govindasamy, D., Singh, C. K. S., Ibrahim, M. N., Wahab, N. A., Borhan, M. T., & Tho, S. W. (2021). The 5E inquiry learning model: Its effect on the learning of electricity among Malaysian students. *Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 170-182.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

Tanner, Kimberly D. (2010). Order Matters: Using the 5E Model to Align Teaching with How People Learn. *CBE—Life Sciences Education*, 9(3)

Trowbridge, L. W., Bybee, R. W., & Powell, J. C. (2004). *Teaching secondary school science: Strategies for developing scientific literacy* (9th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wells, G. (1999). Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge University Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Ek: Üst Düzey Düşünme Alanlarına Göre Kullanılabilecek Sorular

		Sorular	
<i>Eleştirel düşünme</i>	1	Bu olayda sizin görüşünüze/size göre sonuca ne sebep oldu?	
	2	Siz olsaydınız bu olay/durumla ilgili cevabınız ne olurdu?	
	3	Bunu günlük hayatınızda nasıl kullanabilirsiniz?	
	4	Farklı bir fikri olan var mı?	
	5	Bunu daha farklı nasıl söylersiniz?	
	6	Sizce bu durum neden kaynaklandı?	
	7	Sizce bu kararlarınız hangi sonuçlara yol açardı?	
	8	Hadi bunları bir özelliklerine göre ayırın/Bunları bir özelliklerine göre ayırabilir misiniz?	
	9	Sizce böyle, peki ya göre nasıl olabilir?	
	10	Sizce bu durumda her şey yerli yerinde mi (varlıklar, kurallar ve özellikler gibi)?	
	11	Şimdi okuduğumuz metinde size farklı gelen bir kısım var mıydı?	
	12	Peki bu metinde önemli gelen yer var mıydı?	
	13	Toplumda erkek çalışır ve kadınlar yemeği yapar durumu gibi durumlara varsa örnek verebilir misiniz?	
	14	Fikrinizi başka bir dille tekrar edebilir misiniz?	
	15	Bu durumdan çıkabilecek sonuçlar nelerdir?	
	16	Peki bu sonuçlara götüren sebepler nelerdir?	
	17	Bu sebepleri nasıl buldunuz ve bazılarını nasılelediniz?	
	18	Sonucu oluşturan şeyin ne olduğuna ve neden o olduğuna dair nasıl bir karar mekanizması işlediniz?	
	19	Elinizdeki deliller bunlarsa sizce ne olacaktır?	
	20	Sonuçlarınızdan birkaçını söyler misiniz?	
	21	Sizce bu sonuç ne zaman ve nasıl ortaya çıkar?	

	22	Sizce bu sonuç ortaya çıkmayacaksa nedenleri ne olabilir?	
	23	Sonuca giden yolda elde ettiğiniz verilerle ilgili neler düşünüyorsunuz?	
Yaratıcı düşünme	24	Bu durum size ne hatırlattı?	
	25	Bu konuyu başka nasıl anlatabilirsiniz? Kendiniz dışında bir şey olun ve anlatın?	
	26	Hadi bu konuda ne gibi bir proje üretelim?	
	27	Bu durumu nasıl geliştirip güzelleştirebiliriz?	
	28	Anlatılan durumun bir ürününü tasarlaya bilimisiniz?	
	29	Hadi iki kavramla bir ürün tasarlayalım...	
	30	Hadi gördüğümüz ürünlerden bir ürün tasarlayalım.	
	31	Bu fikrinizin dışında yeni fikir düşünüp anlatabilir misiniz?	
İletişim	32	Söz hakkı arkadaşlarımızdayken nasıl davranırsınız? Neden?	
	33	Başkasının fikrini dikkate alır mısınız? Neden?	
	34	Arkadaşımızın söylediklerini özetleyebilecek olan var mı?	
	35	Bir arkadaşımız konuşurken onu nasıl dinleriz?	
	36	Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?	
	37	Arkadaşlarınızın anlattıkları size ne kattı?	
	38	Bu sizde ne gibi bir değişiklik oluşturdu?	
	39	Arkadaşınız bu durumda ne hissetmiş olabilir?	
	40	Bunu neye dayandırdınız?	
	41	Bunu bir pasaj halinde yazar ya da sözel olarak anlatır mısınız?	
	42	Bu söylemlerin, görüş ya da düşünceleri nasıl bağdaştırırsınız?	
	43	Yeni söylem, görüş ve düşünceler hakkında fikriniz nedir?	
	44	Bana bunu çok yeni bir yönden anlatır mısınız?	
	45	Arkadaşınız katılmadığınız bir yorum yaptığında ne yaparsınız?	
	46	Bana bunu çok farklı bir yönden anlatır mısınız?	
Araştırma	47	Bulduğunuz bu sorunla alakalı bir şeyler daha var mıdır?	
	48	Bu sorunu bir cümle ile tanımlar mısınız?	
	49	Bu konuda gününüzde ne gibi bir sorun vardır?	

	50	Bu sorun bir şemsiyeyse altında ne tür sorunlar olabilir?	
	51	Sorunun çözümüne yönelik bir çözümünüz/çözümlerinizi var mı?	
	52	Bu sorunu araştırırken verileri nasıl toplarsınız?	
	53	Verileri toplarken neye dikkat edersiniz?	
	54	Verilerinizi bizlere anlatabilir misiniz?	
	55	Verileri nasıl kullanırsınız? Bu sonuçlarla sorunu çözebilir misiniz?	
	56	Sonuç ve sorunun çözümü ile ilgili bir rapor oluşturur musunuz?	
	57	Bu raporu sunuma çevirip sunar mısınız?	
Karar Verme	58	Sizce bu durumda her şey yolunda mı?	
	59	Peki sorun ne?	
	60	Birden fazla sorun bulduğunuzu söylüyorsunuz, söyler misiniz?	
	61	Her seçenek için olası sonuçları söyler misiniz?	
	62	Bu sonuçların size göre önemi nedir?	
	63	Sonuçlara göre seçenekleri değerlendirir misiniz?	
	64	Sizce bu sorun nasıl çözülebilir?	
	65	Bu sorunun çözümü için verileri toplayıp düzenler ve sonra değerlendirir misiniz?	
	66	Baştan beri sürdürdüğünüz hipotezi dener misiniz?	
	67	Burada çözüm yolları neler olabilir?	
	68	Şimdi bu çözüm yollarından size en uygununu seçip uygular mısınız?	
	69	Çözümünüz nasıldı? Satacak bir ürüne dönüşür mü?	
Girişimcilik	70	Siz hiç çevrenizi izleyerek gezdiniz mi, neler gördüğünüzü hatırlıyor musunuz?	
	71	Sizin belli bir meslekten hayran olduğunuz biri var mı?	
	72	Bakkaldan bir şey aldığınızda bakkalın çalışan ya da tüketici olup olmadığını biliyor musunuz?	
	73	Hiç okula gitmeseydiniz hayatınızda neler değişik olurdu?	
	74	Ekonomi denilince aklınıza neler geliyor?	
	75	Girişimciliğin kolay ve zor yönleri sizce nelerdir?	
	76	Hadi bilinmeyen bir fikir sunun ve tasarlayın.	

Öğrenmeyi Öğrenme	77	Sizler bir okuma yaparken nelere dikkat edersiniz?	
	78	Sizler bir şey okuduğunuzda not alır mısınız? Neden?	
	79	Kendinize göre kodlarınız var mıdır?	
	80	Metinde bilmediğiniz kelime çıkarsa o an ne yaparsınız?	
	81	Anlamadığınız yerde ne yaparsınız?	
	82	Önemli yerler gördüğünüzde ne yaparsınız?	
	83	Metne kendi fikrini katanlar el kaldırabilir mi?	
	84	Metni okuduktan hemen sonra ne yaparsınız?	
	85	Metin ile ilgili kafanızda kendi sorularınız canlanır mı?	
	86	Metnin ayrıntıları kafanızda kendi kendinize soru sormanıza neden olur mu?	
	87	Metindeki kritik noktalarla ilgili kendinize soru sorar mısınız?	
	88	Paragraflar kafanızda kendinize soru sormanıza neden olur mu?	
	89	Kritik noktaların ilişkisini merak eder misiniz?	
	90	Metinde şurası önemli diye kafanızda bir yer canlanır mı?	
	91	Her paragrafta birer önemli nokta olsa sizce orası neresi olur?	
	92	Kritik noktaları sırayla söyleyebilir misiniz?	
	93	Bu metinde belli bir noktayı bir şeye benzeten oldu mu?	
	94	Olayın bundan sonrasında Karakterine göre düşün?	
	95	Bu üç parçadan yeni bir bütün oluştur...	
	96	Metin sonrası kimler yanına not aldı, söyleyebilir misiniz?	
Gözlem	97	Metin sonrası hikayeyi özetlediniz mi? Kim anlatmak ister?	
	98	Bu şeklin bir bütünün parçası olduğunu düşün, tamamı neye benzerdi?	
	99	Ana hatlarıyla metinde ne gördünüz?	
	100	Kafanızda bir şeyler oluşmuştur, bunu nasıl oluşturdunuz?	
	101	Evinizden buraya gelene kadar neler oldu, neler gördünüz?	
	102	Sokakta bugün farklı bir şey oldu mu?	
	103	Gördüğünüzü tarafsızca anlatabilir misiniz?	
	104	Sizce bu olay neden oldu ve sonucunda ne oldu?	

	105	Gördüğünüz olay neden olmuştur ve sizce sonucu görmediyseniz tahmin edebildiniz mi?	
	106	Olay böyleyse sonucu ne olabilir?	
	107	Bana bugün ... zamanını anlatır mısın?	
	108	Gözlediğini işlediklerimizle alakalı bir şekilde söyler misin?	
	109	Bu gördüklerinizi gelecekte nasıl kullanabilirsiniz?	
	110	Benzer bir durum oluşsa ne yapabilirsiniz?	
Sosyal Katılım	111	Siz hiç sizi etkileyen bir konu hakkında araştırma yaptınız mı/çevrenize soru sordunuz mu?	
	112	Arkadaşınıza yardımcı olur musunuz, neden ve nasıl?	
	113	Toplulun parçalarının birbiriyle bağlantısı nedir?	
	114	Evde, okulda veya misafirlikte aynı mı davranırsınız?	
	115	Okulda size söz verildiğinde cevap vermeniz gerekir, böyle başka yerler de var mıdır?	
	116	Bir şeyi çok istediğinizde neler yaparsınız? Bir şeye ihtiyaç olduğunda ne yaparsınız?	
	117	Siz bir gruba dahil misiniz, içerisinde sizin sorumluluklarınız neler?	
Empati	118	Bu durumda olan siz olsanız ne olurdu?	
	119	Sizce o bu konuda nasıl düşünüyor?	
	120	Bir oyundayız, sizler belirlenmiş arkadaşlarınızsınız. Arkadaşınız ne düşünüyor, nasıl hissediyor açıklar mısınız?	
	121	... zamanının ... kişisi olsanız neler düşünürdünüz, neden?	

TRAVMANIN ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI VE SOSYAL İLİŞKİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Tuğba Duman¹, Gizem Ramazanoğlu², Serkan NACAĞ³, Ezelcan Segah Dilber⁴,
Ceren AYKAÇ⁵

¹ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, 0009-0004-0970-8870

² Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, 0000-0627-6348

³ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı 0000-0627-6348

⁴ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, 0009-0003-7355-1647

⁵ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı 0000-0627-6348

Özet

Çocukluk dönemi, bireyin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Ancak travmalar, çocukların gelişim süreçlerini derinden etkileyebilir. Travma, genellikle travma tik bir olayın yaşanması sonucu ortaya çıkan psikolojik bir yanıt olarak tanımlanır. Bu tür deneyimler, çocuklarda çeşitli davranış bozukluklarına, duygusal sorunlara ve sosyal ilişki güçlüklerine yol açabilir. Travmanın çocuklar üzerindeki etkileri, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda çevresel faktörler, aile dinamikleri ve toplumsal koşullarla da ilişkilidir.

Travma tik bir deneyim, çocukların güven duygusunu zedeleyebilir ve onların dünyaya bakış açılarını değiştirebilir. Özellikle aile içi şiddet, ebeveyn kaybı, zorbalık, doğal afetler veya kazalar gibi travmalar, çocukların duygusal dengelerini bozabilir. Bu tür travma tik deneyimler, çocukların yaşadığı korku, kaygı ve stresin uzun vadeli etkileriyle sonuçlanabilir. Bu etkiler, genellikle çocukların davranışlarında, duygusal durumlarında ve sosyal ilişkilerinde belirgin bozukluklara yol açar.

Sonuç olarak, travmanın çocuklar üzerindeki etkileri çok boyutlu ve karmaşık olup, erken müdahalelerle bu etkilerin hafifletilmesi mümkündür. Çocukların güvenli bir ortamda, uygun destek ve terapi alarak travmalarını atlatmaları sağlanabilir. Ailelerin ve öğretmenlerin, çocukların davranışsal değişimlerine duyarlı olmaları, onları doğru şekilde yönlendirmeleri ve duygusal destek sunmaları oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, travmanın çocuklarda davranış bozuklukları ve sosyal ilişkiler üzerindeki etkilerini incelemektir. Çocukluk dönemi, bireylerin psikolojik ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olduğu için, travmaların bu süreçteki etkileri büyük önem taşımaktadır. Travma tik deneyimler, çocukların duygusal, davranışsal ve sosyal uyumlarını önemli ölçüde bozabilir. Çalışma, bu etkileşimlerin anlaşılmasına katkıda bulunarak, travma

yaşayan çocuklara yönelik daha etkili müdahaleler ve tedavi yöntemlerinin geliştirilmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Travma sonrası stres bozukluğu, çocuklar, davranış bozuklukları, psikolojik etkiler

1. GİRİŞ

Çocukluk dönemi, bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde yaşanan deneyimler, çocukların kişilik gelişimi ve gelecekteki psikolojik sağlıkları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ancak travmalar, çocukların gelişim süreçlerini derinden etkileyebilir ve bu etkilere bağlı olarak çeşitli davranışsal, duygusal ve sosyal bozukluklar ortaya çıkabilir. Travma, genellikle travmatik bir olayın yaşanması sonucu ortaya çıkan psikolojik bir yanıt olarak tanımlanır (Karaaslan, 2016). Çocuklar, travma karşısında çeşitli psikolojik reaksiyonlar gösterebilirler ve bu reaksiyonlar zamanla davranışsal bozukluklara, duygusal problemler ve sosyal ilişki güçlüklerine yol açabilir (Çetin & Yılmaz, 2017). Özellikle aile içi şiddet, ebeveyn kaybı, zorbalık, doğal afetler ya da kazalar gibi travmatik olaylar, çocukların duygusal dengelerini bozarak, onların güven duygusunu zedeleyebilir (Ünal, 2018).

Travma yaşayan çocuklar, bu olayların etkisiyle kaygı, korku, depresyon gibi duygusal bozukluklar yaşayabilirler. Bu duygusal yanıtlar, genellikle davranışsal bozukluklarla birlikte sosyal ilişkilerde de önemli sorunlara yol açar. Travma geçirmiş çocuklar, güven duygularının zedelenmesi nedeniyle, çevreleriyle sağlıklı sosyal ilişkiler kurmakta zorlanabilirler (Korkmaz, 2019). Ayrıca travma, çocukların dünyaya bakış açısını değiştirerek, onların gelecekteki toplumsal etkileşimlerini ve duygusal algılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Güzel & Aydın, 2020).

Çocukluk dönemi, insan gelişiminin en hassas dönemlerinden biri olduğundan, bu dönemde yaşanan travmalar, bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde kalıcı etkiler bırakabilir. Özellikle, travmaların çocukların sosyal ve davranışsal gelişimini nasıl etkilediği konusu, hem klinik hem de akademik alanda önemli bir araştırma konusudur (Finkelhor, 2013). Travmatik olaylar, çocukların duygusal dengesizliğine neden olurken, sosyal becerilerinin de gelişmesini engelleyebilir. Bu nedenle travma yaşayan çocuklara yönelik erken müdahale ve terapi süreçlerinin geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir (Acar, 2015).

Çalışmanın amacı, travmanın çocuklarda davranış bozuklukları ve sosyal ilişkiler üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve travma yaşayan çocuklar için etkili müdahale yöntemleri geliştirmektir. Travma, çocukların dünyaya bakışlarını ve toplumla olan ilişkilerini değiştirebilir, bu nedenle travmaların erken dönemde tanınması ve müdahale edilmesi kritik bir öneme sahiptir (Erdoğan, 2020). Çocukların güvenli bir ortamda, doğru destek ve tedavi ile travma sonrası iyileşme sürecinin hızlanması mümkündür.

Sonuç olarak, travma, çocukların psikolojik ve sosyal gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu bozukluklar, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda aile içi ilişkilerde ve toplumsal etkileşimlerde de önemli sorunlara yol açabilir. Bu yüzden, travma yaşayan çocuklar için uygun destek ve müdahaleler sağlanarak, bu etkilerin hafifletilmesi mümkündür.

1.1. Çalışmanın Amacı

Çocukluk dönemi, bireylerin duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin temellerinin atıldığı, kişiliklerinin şekillendiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan travmatik olaylar, çocukların sağlıklı gelişimini derinden etkileyebilir ve uzun vadeli psikolojik sorunlara yol açabilir. Travmalar, çocukların güven duygularını zedeler, davranışsal bozukluklara neden olur

ve sosyal ilişkilerinde zorluklar yaratır. Bu nedenle, travmanın çocuklar üzerindeki etkilerini anlamak, erken müdahale ve tedavi süreçlerinin etkinliğini artırmak açısından büyük bir önem taşır.

Bu çalışmanın amacı, travmatik olayların çocuklar üzerinde yaratacağı davranışsal ve sosyal etkileri incelemektir. Travmanın, çocukların duygusal gelişimlerini, dünyaya bakış açılarını ve toplumsal ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymak, çocuklar için daha etkili tedavi ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, çocukların travma sonrası yaşadıkları davranış bozukluklarının ve sosyal ilişki problemlerinin erken dönemde tespit edilerek, uygun psikolojik destek ve terapi yöntemleri ile bu sorunların en aza indirilebileceği üzerinde durulacaktır.

Çalışma, travmanın çocukların gelişimindeki rolünü anlamakla kalmayıp, aynı zamanda aileler, öğretmenler ve terapistler için rehberlik edecek bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Travma yaşayan çocukların ihtiyaç duyduğu duygusal desteğin belirlenmesi ve bu desteklerin çocukların psikolojik iyileşmelerine nasıl katkıda bulunacağı konusu da bu çalışmanın önemli bir parçasıdır. Sonuç olarak, bu çalışma, travma yaşayan çocukların daha sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri için gerekli olan destek ve müdahale stratejilerinin oluşturulmasına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

1.2. Çalışmanın Önemi

Travmanın çocuklar üzerindeki etkileri çok boyutlu olup, duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimleri üzerinde kalıcı izler bırakabilir. Bu bağlamda, erken müdahale ve doğru tedavi yöntemlerinin uygulanması, çocukların bu etkilerle başa çıkabilmelerini sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Çalışma, travma yaşayan çocukların gereksinimlerine uygun müdahale yöntemlerinin belirlenmesine yardımcı olmayı ve erken dönemde etkili destek sağlanması gerektiğine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, travmanın olumsuz etkilerinin azaltılması, çocukların daha sağlıklı ve sosyal bir gelişim göstermelerine olanak tanınacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, travmanın çocuklar üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Çalışma, 2000-2025 yılları arasında yayımlanan ve travma, çocuk psikolojisi, davranış bozuklukları ve sosyal ilişkiler üzerine odaklanan makalelerden derlenen bilgilerle yürütülmüştür. Literatür taraması yöntemiyle, travmatik deneyimlerin çocuklar üzerindeki duygusal, davranışsal ve sosyal etkileri incelenmiş ve bu etkilerin farklı yaş gruplarında ve çeşitli travma türleriyle olan ilişkisi ele alınmıştır.

2.1. Literatür Taraması

Çalışmanın temel yöntemi, ulusal ve uluslararası literatür taraması yaparak travma, çocuklarda davranış bozuklukları, duygusal sorunlar ve sosyal ilişki güçlükleri ile ilgili yayınlanmış araştırma makalelerini incelemektir. Literatür taraması, şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- **Veri Tabanları:** PubMed, Google Scholar, Web of Science, PsycINFO gibi akademik veri tabanlarında yer alan makaleler incelenmiştir. Ayrıca, Türkçe literatür taraması için TÜBİTAK ve YÖK Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. Tarama sırasında, travmanın çocuklar üzerindeki etkileri ve bu etkilerin nasıl yönetilebileceği konusunda yapılan çalışmalara odaklanılmıştır.
- **Anahtar Kelimeler:** Çalışma kapsamında kullanılan anahtar kelimeler arasında “travma”, “çocuklar”, “davranış bozuklukları”, “sosyal ilişkiler”, “travmatik etkiler”, “psikolojik destek”, “aile içi şiddet”, “zorbalık” gibi terimler yer almıştır.

- **Seçilen Çalışmaların Kriterleri:** Literatür taramasında, yalnızca 2000-2025 yılları arasında yayımlanan ve travmanın çocuklardaki etkilerine dair bilimsel bulgular sunan makaleler seçilmiştir. Çalışmaların, çocuk psikolojisi ve travma alanındaki güvenilir dergilerde yayımlanmış olması, araştırmanın bilimsel geçerliliğini sağlamak için önemli bir kriter olmuştur.
- **Dahil Edilen Çalışmalar:** Çalışmalar, travmanın çocukların duygusal durumları, davranışları ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkilerini ele almış olmalıdır. Ayrıca, travmanın tedavi ve müdahale süreçlerine dair literatür ve tedavi yaklaşımları da taramaya dahil edilmiştir. Çocukluk dönemi travmalarının farklı türleri (aile içi şiddet, ebeveyn kaybı, zorbalık, doğal afetler) ile ilişkili araştırmalar analiz edilmiştir.
- **Dışarıda Bırakılan Çalışmalar:** Çalışmaların, çocuk psikolojisi ve travma ile doğrudan ilişkili olmaması durumunda veya çalışmanın bulguları yeterince derinlemesine incelenmemişse, bu tür makaleler dışarıda bırakılmıştır.

2.2. Veri Analizi

Tarama sonuçlarında elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Tematik analiz, literatürdeki ana temaların ve örüntülerin belirlenmesi için kullanılan bir analiz tekniğidir. Bu yöntemle, aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. **Verilerin Kodlanması:** Seçilen çalışmalardan elde edilen veriler, travmanın çocukların psikolojik, duygusal, sosyal ve davranışsal etkilerini anlamaya yönelik kodlanmıştır. Her çalışma, ana temalar etrafında kategorilere ayrılmıştır (örneğin, travma türü, etkiler, müdahale yöntemleri, tedavi yaklaşımları).
2. **Temaların Belirlenmesi:** Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, travmanın çocuklar üzerindeki etkileri, davranışsal değişiklikler, duygusal problemler ve sosyal ilişki bozuklukları gibi ana temalar belirlenmiştir.
3. **İçerik Analizi:** Tematik analizde elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmiş ve benzer sonuçlar arasında ilişkiler kurulmuştur. Örneğin, travma sonrası çocuklarda görülen davranış bozuklukları ile sosyal uyum eksiklikleri arasındaki ilişki detaylı şekilde tartışılmıştır.
4. **Kısıtlamalar ve Gelecek Araştırmalar:** Literatür taramasının sonucunda bulunan bazı sınırlamalar da belirlenmiştir. Örneğin, travma sonrası tedavi süreçlerine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın bulunması, bu alandaki bilgi eksikliklerini ortaya koymuştur. Bu kısıtlamalar, gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmasını sağlamaktadır.

2.3. Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Literatür taramasının güvenilirliği, yalnızca hakemli ve saygın akademik dergilerde yayımlanmış çalışmaların seçilmesi ile sağlanmıştır. Ayrıca, çalışma sırasında kullanılan kaynakların çeşitliliği (Türkçe ve İngilizce makaleler, ulusal ve uluslararası araştırmalar) çalışmanın geçerliliğini artırmıştır. Çalışmanın sonuçları, geniş bir literatür yelpazesine dayalı olarak sağlanmıştır ve bu da bulguların güvenilirliğini pekiştirmektedir.

2.4. Sınırlamalar

Bu çalışmanın bazı sınırlamaları bulunmaktadır. Öncelikle, yalnızca yazılı literatür üzerine odaklanılmıştır ve pratik uygulamalara dair doğrudan gözlem yapılmamıştır. Ayrıca, yalnızca belirli bir zaman aralığındaki yayınlar ele alındığı için, geçmiş yıllarda yapılan çalışmaların dışarıda bırakılması, literatürün tamamlayıcılığını sınırlamıştır.

3. BULGULAR

Çocuklarda travmanın duygusal, davranışsal ve sosyal etkileri, son yıllarda yapılan pek çok araştırma ile ortaya konmuş ve bu etkilerin çocukların psikolojik gelişimlerini derinden etkilediği gözlemlenmiştir. Travma, çocukların güven duygusunu zedeleyerek, davranış bozukluklarına, duygusal dengesizliklere ve sosyal ilişkilerde zorluklara yol açabilmektedir. Bu bölümde, travmanın çocuklar üzerindeki etkileri çeşitli temalar etrafında incelenmiş ve bu etkilerin nasıl müdahale edilebileceği konusunda bilimsel bulgular sunulmuştur.

3.1. Travmanın Davranışsal Etkileri

Travmatik bir olay, çocukların davranışsal tepkilerinde belirgin değişikliklere neden olabilir. Çocuklar travma sonrası, kaygı, korku, öfke ve depresyon gibi duygusal tepkiler göstermeye başlayabilirler. Bu tür davranışsal değişiklikler, çocukların günlük yaşamlarını ve sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir (Sullivan et al., 2009; Sevinç, 2017). Çocuklarda travmanın en yaygın davranışsal etkileri arasında, aşırı korku ve endişe, saldırganlık, ani ruh hali değişimleri ve dürtüsellik yer almaktadır (Kaplan & Sadock, 2014).

Özellikle aile içi şiddet, ebeveyn kaybı veya zorbalık gibi travmatik olaylar, çocukların davranışlarında belirgin değişikliklere yol açmaktadır. Zorbalığa uğrayan çocuklar, genellikle dışa dönük saldırgan davranışlar sergileyebilirken, travma yaşayan bazı çocuklar içe kapanma, çekilme veya depresyon gibi belirtiler gösterebilir (Rosen et al., 2016). Travma sonrası davranışsal tepkiler, çocuğun yaşadığı travmanın türüne ve yoğunluğuna göre farklılık gösterebilir. Travmaya uğrayan çocuklar, zaman zaman kendilerini güvensiz hissederek, sık sık kaygı ve korku duygularıyla başa çıkmaya çalışırlar (Özgür & Yalçın, 2015).

Çocukların davranışsal tepkileri, travmanın türüne göre farklılık gösterse de, genellikle iki ana kategoriye ayrılabilir: dışa dönük davranışlar ve içe dönük davranışlar. Dışa dönük davranışlar arasında, öfke patlamaları, başkalarına zarar verme ve riskli davranışlar yer alırken; içe dönük davranışlar, depresyon, sosyal çekilme ve düşük benlik saygısı gibi belirtileri kapsar (Greene et al., 2009; Baysal & Duru, 2020).

3.2. Travmanın Duygusal Etkileri

Travma, çocukların duygusal gelişimlerini önemli ölçüde etkileyebilir. Çocuklar, travma sonrası duygusal olarak aşırı hassas hale gelebilir ve duygusal denge kurmakta zorlanabilirler (Kırmızı & Şahin, 2018). Çocuklar travma sonrası, kaygı, depresyon, öfke, suçluluk ve utanç gibi duygusal bozukluklar yaşayabilirler. Bu duygusal bozukluklar, çocukların gelecekteki psikolojik sağlıklarını da etkileyebilir (Tural et al., 2020).

Travma sonrası kaygı, çocukların en yaygın yaşadığı duygusal reaksiyonlardan biridir. Özellikle travmatik bir olay, çocukların güven duygusunu zedeleyebilir ve onları her an bir tehlike ile karşı karşıya oldukları hissine kapılmalarına neden olabilir (Cohen et al., 2010). Bu tür bir kaygı, çocukların günlük yaşamlarını etkileyebilir ve uyku bozuklukları, fiziksel semptomlar (örneğin mide ağrıları) gibi psikolojik belirtilerle kendini gösterebilir (McFarlane, 2012).

Depresyon, travma sonrası duygusal bozukluklar arasında sıkça görülen bir diğer durumdur. Travma yaşayan çocuklar, hayatlarını olumsuz şekilde değerlendirebilir, düşük benlik saygısı ve umutsuzluk hissi yaşayabilirler (Whelan, 2015). Depresyon, çocukların yalnızlık, üzüntü ve içsel çatışmalar yaşamalarına neden olabilir ve bu durum sosyal ilişkilerinde de bozulmalara yol açar.

Ayrıca, travma sonrası suçluluk ve utanç duyguları da yaygın olarak gözlemlenen duygusal bozukluklardır. Özellikle aile içi şiddet veya cinsel saldırıya uğramış çocuklar, kendilerini suçlu

hissedebilir ve bu duygularla başa çıkmada zorlanabilirler (Möller et al., 2016). Travmanın bu tür duygusal etkileri, çocuğun psikolojik iyileşme sürecini uzatabilir ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) gelişimine zemin hazırlayabilir (Blevins et al., 2015).

3.3. Travmanın Sosyal İlişkiler Üzerindeki Etkileri

Çocukların travma sonrası sosyal ilişkilerinde ciddi zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Travmatik bir olay, çocuğun toplumla olan bağlarını zedeleyebilir ve onları sosyal izolasyona itebilir (Pratchett et al., 2014). Travma yaşayan çocuklar, güven duygusunun zedelenmesi nedeniyle diğer insanlara karşı güvensizlik geliştirebilirler. Bu durum, çocukların aileleriyle, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını engelleyebilir (Smith et al., 2017).

Çocuklar, travma sonrası sosyal etkileşimlerinde genellikle daha çekingen ve içine kapanık hale gelirler. Bu durum, onların arkadaşlık kurmalarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerini zorlaştırabilir. Ayrıca, travma yaşayan çocuklar, grup etkinliklerinde ya da sınıf içi sosyal etkileşimlerde pasif kalabilirler (Cooper & Bosk, 2018). Çocukların sosyal becerilerindeki bu eksiklikler, onların gelecekteki sosyal ilişkilerinde de sorunlar yaşamasına neden olabilir (Cohen et al., 2007).

Travma yaşayan çocuklar, aile içi ilişkilerde de zorluklar yaşayabilirler. Aile içi şiddet veya ebeveyn kaybı gibi travmalar, çocukların aile üyeleriyle sağlıklı bağlar kurmalarını engelleyebilir ve ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkileyebilir (Laor et al., 2001). Bu bağlamda, çocukların aile içindeki duygusal desteği ve sevgiyi hissetmeleri önemlidir. Ebeveynlerin, çocuklarının travma sonrası yaşadıkları duygusal değişimlere duyarlı olmaları, iyileşme süreçlerini hızlandırabilir (Hughes et al., 2014).

3.4. Travma Sonrası Müdahale ve Tedavi Yöntemleri

Travma yaşayan çocuklar için erken müdahale ve uygun tedavi yöntemleri, psikolojik iyileşmelerini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Travma sonrası psikolojik tedavi süreçlerinde, terapi ve danışmanlık hizmetleri büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle travma odaklı terapiler, çocukların yaşadıkları olaylarla başa çıkmalarını sağlamak için etkili bir yaklaşım olabilir (Pynoos et al., 1996). Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) tedavisinde kullanılan yöntemler arasında bilişsel davranışçı terapi, oyun terapisi, sanat terapisi ve grup terapisi yer almaktadır (Hodgson et al., 2016).

Bilişsel davranışçı terapi (BDT), travma sonrası kaygı ve depresyon gibi duygusal bozuklukları tedavi etmek için etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. BDT, çocuğun olumsuz düşüncelerini yeniden yapılandırmayı amaçlayarak, onları sağlıklı düşünme biçimleriyle tanıştırır (Tural et al., 2020). Oyun terapisi ise, özellikle küçük yaşlardaki çocuklar için travmanın etkilerini hafifletmekte önemli bir araçtır. Oyun terapisi, çocukların duygusal ifadelerini oyun aracılığıyla dışa vurmasına olanak tanır (Landreth, 2012).

Ayrıca, aile terapisi, travma sonrası iyileşme sürecinde büyük bir destek sağlayabilir. Aile terapisi, çocuğun aile üyeleriyle olan ilişkilerini güçlendirerek, travma sonrası yaşadığı zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olabilir (Friedman et al., 2007). Aile içindeki bağların güçlendirilmesi, çocuğun güven duygusunu yeniden kazanmasına katkı sağlayabilir.

3.5. Travma Türlerinin Etkileri

Çocuklarda travma etkileri, travmanın türüne göre değişkenlik gösterebilir. Aile içi şiddet, çocuklarda en yaygın görülen travmatik deneyimlerden biridir ve bu tür travmalar, çocukların davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimlerinde ciddi bozulmalara yol açabilir (Ford et al., 2009). Aile içi şiddet yaşayan çocuklar, sık sık kaygı, depresyon, öfke patlamaları ve sosyal uyum

sorunları yaşarlar. Ayrıca, bu çocuklar, kendi kimliklerini geliştirmekte zorlanabilirler (Miller et al., 2016).

Ebeveyn kaybı gibi travmalar, çocukların bağlanma problemleri yaşamasına neden olabilir. Ebeveyn kaybı yaşayan çocuklar, genellikle terk edilme duygusu yaşarlar ve bu durum, onların sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşamasına yol açabilir (Bowlby, 1980). Travma sonrası stres bozukluğu, bu çocuklar için sık görülen bir durumdur ve tedavi edilmezse uzun vadede kalıcı psikolojik sorunlara yol açabilir (Scheeringa et al., 2003).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Travmanın çocuklar üzerindeki etkileri, oldukça karmaşık ve çok yönlüdür. Bu etkiler, çocukların fiziksel, duygusal, davranışsal ve sosyal gelişimleri üzerinde kalıcı izler bırakabilmektedir. Yapılan araştırmalar, travmatik deneyimlerin çocuklarda kaygı, depresyon, öfke, saldırganlık, depresif belirtiler ve sosyal ilişkilerde bozulmalar gibi pek çok olumsuz sonuca yol açtığını ortaya koymuştur. Özellikle aile içi şiddet, ebeveyn kaybı, zorbalık ve doğal afetler gibi travmalar, çocukların psikolojik sağlığı üzerinde uzun vadeli etkiler bırakabilmektedir (McFarlane, 2012; Whelan, 2015).

Travmanın, özellikle sosyal ilişkilerde yarattığı olumsuz etkiler dikkat çekicidir. Travma geçiren çocuklar, genellikle sosyal izolasyon yaşamakta, güven duygularını yitirmekte ve diğer bireylerle sağlıklı bağlar kurmakta zorluk çekmektedirler. Bu durum, çocuğun sosyal becerilerinin gelişimini engelleyebilir ve onların toplumsal uyumlarını olumsuz yönde etkileyebilir (Greene et al., 2009; Baysal & Duru, 2020).

Travmanın duygusal etkileri de önemli bir konu teşkil etmektedir. Kaygı, depresyon, suçluluk duyguları ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), travma yaşayan çocukların sıklıkla yaşadıkları duygusal bozukluklar arasında yer almaktadır. Bu duygusal zorluklar, çocukların günlük yaşantılarını ve genel iyilik hallerini ciddi şekilde etkileyebilir (Pynoos et al., 1996; Friedman et al., 2007).

Tartışma

Travmanın çocuklar üzerindeki etkilerini anlamak, onların iyileşme süreçlerine yönelik daha etkili müdahalelerin geliştirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Travma sonrası psikolojik ve davranışsal müdahaleler, çocukların sağlıklı bir şekilde iyileşmelerine yardımcı olabilir. Bu bağlamda, terapi ve danışmanlık hizmetleri, travma geçiren çocukların iyileşme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Travma odaklı terapiler, bilişsel davranışçı terapi, oyun terapisi ve aile terapisi gibi yöntemler, çocukların travma sonrası yaşadıkları duygusal ve davranışsal bozuklukları hafifletmeye yönelik etkili yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır (Hodgson et al., 2016; Landreth, 2012). Bu terapiler, çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlar ve psikolojik iyileşme süreçlerini hızlandırır.

Ancak, travma sonrası müdahalelerin etkili olabilmesi için, müdahalelerin zamanında ve uygun bir şekilde yapılması gerekmektedir. Erken müdahale, çocukların travma sonrası yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırır ve travmanın kalıcı etkilerini önleyebilir. Bu nedenle, travma yaşayan çocukların erken dönemde tespit edilmesi ve uygun destek ve tedaviye yönlendirilmesi oldukça önemlidir (Pynoos et al., 1996; Cohen et al., 2007).

Travmanın çocuklar üzerindeki etkilerini azaltmak için, ailelerin, öğretmenlerin ve sağlık profesyonellerinin birlikte çalışması gerekmektedir. Aile içindeki destek, çocukların travma sonrası yaşadıkları duygusal bozukluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Aile üyelerinin çocukların duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmaları, iyileşme süreçlerini olumlu yönde

etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin de çocukların davranışsal değişimlerini gözlemleyerek, onları doğru şekilde yönlendirmeleri büyük önem taşımaktadır (Smith et al., 2017; Laor et al., 2001).

Öneriler

Erken Müdahale Programları: Travma yaşayan çocukların erken dönemde tespit edilmesi ve uygun tedaviye yönlendirilmesi, uzun vadeli psikolojik etkileri azaltabilir. Aileler, öğretmenler ve sağlık profesyonelleri, çocukların travma sonrası yaşadıkları değişikliklere duyarlı olmalı ve erken müdahale için gerekli adımları atmalıdır. Erken müdahalelerin etkinliği, çocuğun gelecekteki psikolojik ve sosyal uyumunu olumlu yönde etkileyebilir.

Okul Temelli Destek Programları: Okullarda travma yaşayan çocuklar için özel destek programları geliştirilmelidir. Bu programlar, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine ve travmanın etkilerini atlatmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin, travma geçiren çocuklar hakkında farkındalık sahibi olmaları ve onları destekleyici bir ortamda bulundurmaları önemlidir. Ayrıca, okulda psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkin bir şekilde sunulması, çocukların duygusal iyileşme süreçlerini hızlandırabilir.

Aile Temelli Destek: Aile terapileri, travma geçiren çocuklar için önemli bir iyileşme aracıdır. Aile üyelerinin, çocuğun yaşadığı duygusal bozukluklara duyarlı olmaları ve sağlıklı bir destek ortamı sunmaları, çocuğun iyileşme sürecini kolaylaştırabilir. Aile içindeki bağların güçlendirilmesi, çocukların güven duygularını yeniden kazanmalarına yardımcı olabilir. Ailelere yönelik rehberlik ve destek programları da travma sonrası iyileşme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Travma Eğitimi ve Farkındalık Programları: Eğitimciler, aileler ve toplumun genelinde travma konusunda farkındalık yaratmak için programlar düzenlenmelidir. Bu programlar, travmanın etkileri hakkında bilgi sağlayarak, çocukların yaşadığı zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkılmasına olanak tanır. Ayrıca, travma geçiren çocuklara uygun desteğin sağlanabilmesi için profesyonellerin eğitilmesi gereklidir.

Çocuk Dostu Müdahale Yöntemlerinin Geliştirilmesi: Çocuklara yönelik terapötik yaklaşımlar, onların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Oyun terapisi, sanat terapisi ve grup terapisi gibi çocuk dostu yöntemler, duygusal iyileşme süreçlerinde etkili olabilir. Bu tür terapiler, çocukların travma sonrası yaşadıkları duygusal sıkıntıları ifade etmelerini sağlar ve psikolojik iyileşmelerine katkıda bulunur.

5. KAYNAKLAR

Acar, S. (2015). Travma yaşayan çocuklarda psikolojik destek ve terapi süreçleri. *Psikiyatri Dergisi*, 6(2), 112-121.

Baysal, B., & Duru, P. (2020). Travma ve çocuk psikolojisi: Davranışsal etkiler. *Çocuk Psikolojisi Dergisi*, 5(2), 101-115.

Blevins, C. A., Weathers, F. W., Davis, M. T., Witte, T. K., & Domino, J. L. (2015). The role of trauma in PTSD development. *Journal of Traumatic Stress*, 28(5), 464-472.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Volume 3: Loss*. New York: Basic Books.

Çetin, G., & Yılmaz, M. (2017). Çocuklarda travmanın davranışsal etkileri. *Çocuk Psikolojisi Dergisi*, 3(4), 25-35.

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2007). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents*. New York: Guilford Press.

- Cooper, M., & Bosk, C. (2018). Social withdrawal in children post-trauma. *Journal of Child Social Behavior*, 23(2), 233-245.
- Erdoğan, H. (2020). Travma sonrası çocuklarda sosyal uyum ve psikolojik destek. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 31(1), 48-57.
- Finkelhor, D. (2013). Childhood trauma and its impacts. *Journal of Child Psychology*, 4(2), 23-34.
- Friedman, M. J., Keane, T. M., & Resick, P. A. (2007). *Handbook of PTSD: Science and practice*. New York: Guilford Press.
- Greene, R. W., Ablon, J. S., & Martin, A. (2009). *Treating explosive kids: The collaborative problem-solving approach*. New York: Guilford Press.
- Greene, R. W., Ablon, J. S., & Martin, A. (2009). Treating explosive kids: The collaborative problem-solving approach. *New York: Guilford Press*.
- Güzel, M., & Aydın, M. (2020). Travma sonrası çocuklarda sosyal ilişki bozuklukları. *Psikolojik Araştırmalar*, 22(1), 78-90.
- Hodgson, A., et al. (2016). Trauma-focused cognitive behavioral therapy in children. *Journal of Traumatic Stress*, 29(3), 301-310.
- Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (2014). *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry* (10th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU: TANI KRİTERLERİ VE ERKEN TANI YÖNTEMLERİ

Tuğba Duman¹, Gizem Ramazanoğlu², Serkan NACAĞ³, Ezelcan Segah Dilber⁴,
Ceren AYKAÇ⁵

¹ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı, 0009-0004-0970-8870

² Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı, 0000-0627-6348

³ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı 0000-0627-6348

⁴ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı, 0009-0003-7355-1647

⁵ Öğrenci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı 0000-0627-6348

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışlarında zorluklar yaşadığı, nörogelişimsel bir durumdur. OSB, geniş bir spektrumda farklı şiddetlerde görülebilir ve her bireyde farklı belirtiler ortaya çıkabilir. Bu bozukluk, çocukluk döneminde belirginleşmeye başlar ve erken dönemde tanı konulması, tedavi sürecinin etkinliğini artırabilir. Bu nedenle, otizmin tanı kriterleri ve erken tanı yöntemleri, otizmlili çocukların gelişimsel destek ihtiyaçlarını karşılamak adına kritik bir öneme sahiptir.

Otizm spektrum bozukluğunun erken dönemde tanınması, doğru müdahalelerin ve eğitim programlarının oluşturulmasına olanak tanır. Erken tanı, çocuğun ilerleyen yaşlarda daha bağımsız ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle, otizme dair erken dönemde doğru tespit yapacak yöntemlerin geliştirilmesi büyük önem taşır.

Bu çalışmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ile ilgili tanı kriterlerini ve erken tanı yöntemlerini incelemektir. OSB, bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışlarında belirgin zorluklar yaşadığı, geniş bir spektrumda farklı belirtiler gösteren bir nörogelişimsel bozukluktur. Bu nedenle, OSB'nin erken dönemde doğru bir şekilde tanınması, tedavi süreçlerinin etkinliği açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Çalışmada ayrıca, erken dönemde yapılan tanıların, çocukların daha sonra yaşam kalitesini artıracak terapötik müdahalelere olanak tanıyıp tanımadığını araştırarak, otizmlili bireyler için en uygun müdahale yöntemlerinin belirlenmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, otizmlili çocuklar için erken dönemden itibaren uygulanan müdahale tekniklerinin ve tedavi programlarının etkilerinin tartışılması planlanmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, otizm spektrum bozukluğunun erken dönemde tanınmasının önemini vurgulayarak, tanı süreçlerinin iyileştirilmesi ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, tanı kriterleri, erken tanı, gelişimsel tarama testleri, sosyal iletişim bozuklukları

1. GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışlarında belirgin zorluklar yaşadığı nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu durum, genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir yapıdadır ve her bireyde farklı şiddetlerde ve farklı belirtilerle kendini gösterir. Otizm, dünya çapında milyonlarca çocuğu etkileyen bir durumdur ve her bireyin yaşadığı deneyim farklılık gösterir (American Psychiatric Association, 2013). Çoğu durumda, otizm belirtileri çocukluk döneminde belirginleşmeye başlar, özellikle 18-24 aylık yaşlar arasında gözlemler daha belirgin hale gelir. Ancak bu belirtiler her çocukta aynı şekilde ortaya çıkmayabilir, bu da tanının gecikmesine yol açabilir (Lord, Rutter, & Le Couteur, 1994).

Otizmin erken dönemde tanınması, tedavi sürecinin etkinliğini artırabilmek için kritik bir öneme sahiptir. Erken tanı, otizmlı çocukların gelişimsel süreçlerinde önemli ilerlemeler kaydetmelerini sağlayabilir. Erken dönemde başlanan müdahaleler, çocuğun sosyal becerilerini, dil gelişimini ve bağımsızlık seviyesini artırabilir, dolayısıyla yaşam kalitesini iyileştirebilir (Dawson & Burner, 2011). Ayrıca, erken tanı, sadece çocuğun gelişimsel süreçlerini değil, aynı zamanda ailesinin de süreç hakkında daha fazla bilgi edinmesine yardımcı olabilir ve ailelerin çocuklarına nasıl daha etkili bir şekilde destek olabileceklerini anlamalarına olanak sağlar (Landa & Garrett-Mayer, 2006).

Otizm Spektrum Bozukluğu'nun tanısı, genellikle sosyal etkileşimde zorluklar, dil gelişimindeki gecikmeler ve tekrarlayıcı davranışlar gibi anahtar belirtilere dayanır (Lord & McGee, 2001). Sosyal etkileşimde yaşanan zorluklar, göz teması kurmada güçlük, başkalarıyla duygusal etkileşimde isteksizlik gibi belirtilerle kendini gösterir. Dil gelişimindeki gecikmeler, çocukların yaşatlarından daha geç konuşmaya başlaması ya da hiç konuşmaması gibi durumlarla belirginleşebilir. Ayrıca, otizmlı bireyler sınırlı ve tekrarlayıcı ilgi alanlarına sahip olabilirler, bu da günlük yaşantılarında zorluklar yaratabilir (Volkmar & Wiesner, 2009). Ancak, her bireyin belirtileri farklılık gösterdiği için, tanı sürecinde kullanılan testlerin ve gözlemlerin doğru ve kapsamlı olması gerekmektedir (Robins, Fein, & Barton, 2001). Erken tanı, bu belirtilerin fark edilmesini ve uygun müdahalelerin yapılmasını mümkün kılar. Erken dönemde müdahale, çocukların dil becerilerinin gelişmesi, sosyal ilişkilerinin güçlenmesi ve duygusal olarak daha sağlıklı bir şekilde gelişmesi için büyük bir fırsat sunar. Bunun yanı sıra, doğru bir erken tanı, çocukların uzun vadede bağımsızlıklarını artırmalarına ve toplum içinde daha etkili bir şekilde yer almalarına yardımcı olabilir (Zwaigenbaum & Brian, 2005).

Erken tanı, genellikle özel eğitim programları, dil terapileri, sosyal beceri eğitimleri ve davranışsal terapiler gibi çeşitli müdahale yöntemlerini de beraberinde getirir (Rogers, 2009). Bu tür müdahaleler, çocukların hem akademik hem de sosyal becerilerinde büyük gelişmeler kaydetmelerine katkıda bulunur.

Erken tanının etkileri sadece çocuklar üzerinde değil, aileler üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Aileler, çocuklarının gelişimsel farklılıklarını erken dönemde fark ederek, daha etkili ve doğru müdahalelere yönelme fırsatı bulurlar. Ayrıca, ailelerin sürece dair doğru bilgilendirilmesi, onların duygusal ve psikolojik olarak da desteklenmesini sağlar. Ailelerin rehberlik alması, çocuklarının gelişim süreçlerini daha sağlıklı bir şekilde takip etmelerini sağlar (Harris & Handleman, 2000). Erken tanı, ailelerin çocuklarına yönelik daha bilinçli ve etkili bir destek sunabilmelerine olanak tanır.

Otizm Spektrum Bozukluğu'nun tanısal süreci, çok yönlü bir yaklaşım gerektirir ve bu süreçte kullanılan tanı araçlarının etkinliği de büyük önem taşır. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) ve Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) gibi araçlar, tanının doğruluğunu artıran ve çocukların gelişim süreçlerini doğru bir şekilde değerlendiren etkili araçlardır (Lord, Rutter, & Le Couteur, 1994). Bu araçlar, klinik gözlemlerle birlikte çocuğun gelişimsel ve davranışsal özelliklerini sistematik bir şekilde değerlendirme imkanı sağlar, böylece erken tanının doğruluğu artırılabilir.

Sonuç olarak, Otizm Spektrum Bozukluğu'nun erken dönemde doğru bir şekilde tanınması, sadece tedavi sürecinin değil, aynı zamanda bireylerin yaşam kalitesinin ve sosyal entegrasyonlarının iyileştirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Erken tanı ve müdahale, otizmlili çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir araç olup, onların toplumda daha bağımsız ve sağlıklı bireyler olmalarını sağlar (Sigman & Ruskin, 1999). Bu çalışma, otizm spektrum bozukluğunun erken dönemde doğru bir şekilde tanınmasının önemini vurgulamakta ve erken tanı süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanı kriterlerini ve erken tanı yöntemlerini incelemek olduğundan, kullanılan yöntem literatür taraması üzerine kurulmuştur. Literatür taraması, otizm spektrum bozukluğunun erken tanısı, tanı araçları ve tedavi yöntemleri üzerine yapılan çalışmaların 2000-2025 yılları arasında derlenmesini içerir. Bu süreç, özellikle erken tanı ve müdahale stratejilerinin etkinliği üzerine yapılmış akademik araştırmaların analiz edilmesini hedeflemektedir.

Bu metodoloji, otizmin erken teşhisi konusunda mevcut bilgilerin derlenmesini ve önemli bulguların ortaya konulmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

2.1 Literatür Taraması

Araştırma, 2000-2025 yılları arasında yayımlanan, erken tanı, tanı kriterleri, erken müdahale yöntemleri ve tedavi teknikleri ile ilgili yapılan çalışmaların kapsamlı bir literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde, otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, çocukluk dönemindeki tanı süreçlerinin iyileştirilmesi ve müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Literatür taraması, otizmlili bireylerin erken yaşlarda tanı almasını sağlayan ve tedavi sürecini hızlandıran yöntemlerin etkinliğini ortaya koymaya çalışmaktadır.

2.1.1 Veri Tabanları ve Kaynaklar

Literatür taramasında, akademik dergiler, kitaplar ve diğer güvenilir bilimsel yayınlar taranmıştır. Bu süreçte, şu veri tabanlarından faydalanılmıştır:

- **PubMed:** Tıp ve sağlık bilimleri alanındaki en güvenilir kaynaklardan biri olan PubMed, otizm spektrum bozukluğunun erken tanısı ve tedavi yöntemleri üzerine yapılan kapsamlı araştırmalar için kullanılmıştır.
- **Google Scholar:** Erken tanı ve müdahale teknikleri konusunda yapılan çalışmalara dair geniş bir literatür yelpazesi sunmaktadır.
- **ScienceDirect:** Özellikle psikoloji, nöroloji ve pediatri alanlarında yapılan bilimsel çalışmalar bu kaynaktan taranmıştır.
- **PsycINFO:** Psikoloji ve davranış bilimleri üzerine yapılan literatür çalışmaları için birincil kaynaklardan biri olarak kullanılmıştır.

Literatür taraması, yalnızca akademik geçerliliği yüksek, hakemli dergilerde yayınlanmış ve metodolojik olarak güvenilir çalışmalarla sınırlıdır. Bu nedenle, tarama sürecinde yalnızca 2000-2025 yılları arasında yayımlanmış makalelere odaklanılmıştır.

2.1.2 Anahtar Kelimeler

Taramada kullanılan anahtar kelimeler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- "Otizm Spektrum Bozukluğu"
- "Erken Tanı"
- "Tanı Kriterleri"
- "Tanı Yöntemleri"
- "Erken Müdahale"
- "OTİZM: Tanı Araçları"
- "Müdahale Programları"
- "Dil Terapisi"
- "Davranışsal Müdahale"
- "Otizmliler Çocuklar"

Bu anahtar kelimelerle yapılan aramalar, literatürdeki güncel ve ilgili çalışmalara ulaşmayı sağlamıştır.

2.1.3 Seçim Kriterleri

Literatür taraması sırasında, belirli seçim kriterlerine göre çalışmalara dahil edilmiştir. Seçim kriterleri aşağıda sıralanmıştır:

- **Yayımlanma Yılı:** Yalnızca 2000-2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalar gözden geçirilmiştir.
- **Dil:** Çalışmaların İngilizce veya Türkçe dillerinde olmasına dikkat edilmiştir.
- **Çalışma Türü:** Çalışmaların, erken tanı, tanı araçları, müdahale yöntemleri veya tedavi üzerine yapılan ampirik araştırmalar, klinik incelemeler, sistematik incelemeler ve meta-analizler olması tercih edilmiştir.
- **Yöntemsel Geçerlilik:** Çalışmaların metodolojik açıdan güvenilir ve geçerli olması gereklidir. Yalnızca sağlam araştırma tasarımları ve güçlü istatistiksel analizlere sahip çalışmalar seçilmiştir.

2.1.4 Çalışmaların İncelenmesi

İncelenen literatür, otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile ilgili erken tanı süreçlerini değerlendiren, tanı araçlarının etkinliğini ölçen ve müdahale yöntemlerini ele alan farklı çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar, özellikle aşağıdaki alt başlıklarda toplanmıştır:

Tanı Kriterleri ve Erken Tanı: Otizm spektrum bozukluğunun tanısal kriterleri, DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition) ve ICD-10 (International Classification of Diseases) gibi uluslararası kılavuzlara dayanmaktadır. Literatürde bu kriterlerin otizmliler çocuklar arasında erken tanıyı sağlamadaki rolü ve etkili uygulama yöntemleri incelenmiştir. Ayrıca, DSM-5'in tanı kriterlerinin gelişimsel yaş ve kültürel

bağlama göre nasıl değiştiği üzerine yapılan çalışmalar da araştırılmıştır (American Psychiatric Association, 2013).

Erken Tanı Araçları: Erken dönemde otizm tanısının doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla kullanılan çeşitli araçlar literatürde geniş şekilde incelenmiştir. Bu araçlardan bazıları, Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R), Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) ve diğer tarama testleridir.

Bu testlerin, 18-24 ay arası erken dönemde uygulanmasının tanıyı doğru ve zamanında koyma üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir (Lord et al., 1994; Robins et al., 2001).

Erken Müdahale Yöntemleri: Erken tanının ardından uygulanan müdahale yöntemleri, özellikle çocukların sosyal, dil ve davranışsal becerilerinin gelişimini hızlandırmak amacıyla önemlidir. Literatürde, davranışsal müdahale (ABA – Applied Behavior Analysis), sosyal beceri eğitimi, dil terapisi ve diğer tedavi yöntemlerinin etkili olduğu ve çocukların gelişimsel süreçlerine nasıl katkıda bulunduğu üzerine yapılan çalışmalar incelenmiştir (Dawson & Burner, 2011; Rogers, 2009). Bu müdahalelerin özellikle dil gelişimini teşvik etme ve sosyal etkileşimdeki zorlukları giderme açısından etkinliği vurgulanmaktadır.

Aile Eğitimi ve Rehberlik: Ailelerin otizmli çocuklara nasıl destek verecekleri konusunda eğitim almaları, çocukların tedavi süreçlerinin etkinliği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ailelere yönelik rehberlik programlarının ve eğitimlerin, çocukların gelişimine katkıda bulunduğu, aynı zamanda ebeveynlerin duygusal destek almalarını sağladığı literatürdeki çalışmalarda ele alınmıştır (Harris & Handleman, 2000).

2.2 Verilerin Analizi

Literatür taramasında toplanan veriler, tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Tematik analiz, erken tanı ve müdahale yöntemlerinin etkinliğine dair ana temaların belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Çalışmalarda öne çıkan ana temalar şunlardır:

1. **Erken Tanı Araçlarının Etkinliği:** Literatürün büyük kısmı, erken tanı araçlarının erken müdahaleyi mümkün kılma ve tanının doğruluğunu artırma üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.
2. **Müdahale Yöntemlerinin Çocukların Gelişimine Katkıları:** Çeşitli müdahale yöntemlerinin, özellikle davranışsal müdahalenin, otizmli çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği ve yaşam kalitelerini iyileştirdiği vurgulanmıştır.
3. **Aile Destek Programlarının Rolü:** Ailelerin erken dönemde doğru bilgilendirilmesi ve desteklenmesi, çocukların tedavi süreçlerinin etkinliğini artırmaktadır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, 2000-2025 yılları arasında yapılan literatür taraması sonucu elde edilen bulgular sunulacaktır. Erken tanı, tanı araçları ve müdahale yöntemlerinin etkinliği ile ilgili çeşitli araştırmaların analizine dayanarak elde edilen veriler, otizm spektrum bozukluğu (OSB) konusunda yapılan çalışmalardan ortaya çıkan ana temalar etrafında toplanmıştır. Elde edilen bulgular, erken tanının önemini, tanı araçlarının doğruluğunu ve müdahale tekniklerinin etkinliğini vurgulamaktadır.

3.1 Erken Tanının Önemi

Erken tanı, otizm spektrum bozukluğunun tedavi süreçleri için kritik bir rol oynamaktadır. Literatürde, otizmli çocukların erken dönemde tanı almasının, tedavi sürecinin etkinliğini

önemli ölçüde artırdığına dair güçlü bulgular bulunmaktadır. Erken tanı, çocukların sosyal, iletişimsel ve davranışsal becerilerinde yaşanan zorlukların daha etkili bir şekilde ele alınmasını sağlar. Bu da, çocukların gelişimsel süreçlerinde daha bağımsız olmalarına ve daha başarılı sosyal ilişkiler kurmalarına olanak tanır (Dawson et al., 2012).

Erken dönemde yapılan müdahalelerin, otizmlili bireylerin gelişimsel süreçlerini iyileştirdiği ve tedavi süreçlerine daha hızlı uyum sağlamalarını sağladığı tespit edilmiştir. Yapılan bir meta-analizde, erken tanı ve müdahale programlarının, bireylerin sosyal becerilerinde ve dil gelişimlerinde anlamlı iyileşmeler sağladığına dair bulgular elde edilmiştir (Rogers, 2009). Ayrıca, erken tanı ile eğitim süreçlerinin daha erken başlatılmasının, çocukların genel yaşam kalitesini artırdığı vurgulanmıştır.

3.2 Tanı Araçlarının Etkinliği

Erken tanı koymak amacıyla kullanılan çeşitli tanı araçlarının etkinliği, literatürde en çok tartışılan konulardan biridir. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) ve Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) gibi araçlar, erken yaşlardaki çocuklarda otizm tanısını koymada yaygın olarak kullanılmaktadır.

Yapılan çalışmalar, bu araçların özellikle 18-24 aylık çocuklarda otizm tanısını doğru koymada etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, ADOS ve ADI-R gibi yapısal araçlar, otizm tanısını doğrulama sürecinde yüksek güvenilirliğe sahip olup, erken dönemde tanıyı koymada doğru sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır (Lord et al., 1994). Ayrıca, M-CHAT gibi tarama araçları, özellikle düşük riskli popülasyonlarda otizmlili çocukları erken aşamalarda tanılamak için etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Robins et al., 2001).

Ancak, bu araçların her birinin sınırlamaları da bulunmaktadır. Bazı araçlar, kültürel farklılıkları dikkate almadığından, bazı toplumlar için geçerliliği düşebilir. Ayrıca, erken dönemdeki bazı otizm belirtileri, belirgin olmayabileceğinden, yalnızca bu araçlarla yapılan değerlendirmelerin yetersiz kalabileceği belirtilmektedir (Ozonoff et al., 2015). Bu sebeple, çoklu tanı yöntemlerinin bir arada kullanılması gerektiği ifade edilmektedir.

3.3 Erken Müdahale Yöntemlerinin Etkinliği

Erken tanı koyulmasının ardından uygulanan müdahale yöntemleri, otizmlili çocukların gelişim süreçlerini iyileştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Literatürde, erken müdahale yöntemlerinin sosyal beceriler, dil gelişimi ve genel yaşam kalitesinin artırılmasında oldukça etkili olduğu gösterilmiştir.

Davranışsal müdahale (Applied Behavior Analysis - ABA) en yaygın kullanılan erken müdahale yöntemlerinden biridir. ABA, çocukların istenmeyen davranışlarını azaltmak ve istenen davranışları artırmak amacıyla kullanılan yapılandırılmış bir tedavi yöntemidir. Yapılan çalışmalar, ABA terapilerinin özellikle çocukların iletişim becerileri ve sosyal etkileşimlerinde olumlu gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur (Lovaas, 2002). Bu tedavi yöntemi, otizmlili çocukların dikkatini odaklamalarını, görevleri yerine getirmelerini ve uygun sosyal etkileşimlerde bulunmalarını teşvik etmektedir.

Bunun yanı sıra, sosyal beceri eğitimi ve dil terapisi gibi diğer müdahale yöntemleri de otizmlili çocuklar üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Sosyal beceri eğitimi, çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, grup aktiviteleri ve sosyal hikayeler kullanarak çocukların empati kurmalarını, başkalarıyla etkili iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Dil terapisi, özellikle dil gelişiminde gecikmeler yaşayan otizmlili çocuklar için

önemli bir tedavi yöntemidir ve dil terapistleri tarafından çocukların kelime dağarcığının geliştirilmesi ve iletişim becerilerinin artırılması sağlanmaktadır (Schreibman et al., 2015).

Çalışmalar ayrıca, müdahale tekniklerinin erken dönemde ne kadar daha yoğun uygulanırsa, uzun vadeli sonuçların o kadar olumlu olacağını göstermektedir. Özellikle 2-3 yaş arasındaki çocuklarda yapılan müdahalelerin, dil ve sosyal becerilerin gelişimi açısından daha yüksek etkinlik gösterdiği bulunmuştur (Dawson & Burner, 2011).

3.4 Aile Desteği ve Eğitim

Erken tanı ve müdahale sürecinde ailelerin desteği de büyük önem taşımaktadır. Literatürde, ailelerin eğitim ve rehberlik almasının, otizmlili çocukların gelişimsel süreçlerinde oldukça etkili olduğu belirtilmektedir. Ailelere yönelik verilen rehberlik, onların çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını ve daha etkili bir şekilde destek olmalarını sağlamaktadır (Harris & Handleman, 2000). Ayrıca, ailelerin stres seviyelerini azaltmak ve duygusal destek sağlamak da çocukların tedavi süreçlerinde önemli bir faktördür.

Ailelere yönelik eğitimlerin, çocukların ev ortamındaki gelişimlerine doğrudan katkı sağladığı ve müdahale süreçlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine yardımcı olduğu bulunmuştur (Lindsey et al., 2015). Bu tür eğitimlerin, otizmlili çocukların erken yaşlardan itibaren sosyal beceriler geliştirmelerine ve çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak tanıdığı ifade edilmiştir.

3.5 Erken Tanı ve Toplumsal Entegrasyon

Erken dönemde yapılan tanı ve müdahalelerin, otizmlili çocukların toplumsal entegrasyonunu artırma üzerindeki etkisi de literatürde vurgulanan bir diğer önemli bulgudur. Erken tanı ile uygulanan müdahaleler, çocukların okula başlama ve diğer sosyal ortamlarda daha bağımsız olma yeteneklerini geliştirmektedir. Bu sayede, otizmlili bireylerin toplumla olan ilişkileri daha sağlıklı hale gelmektedir. Yapılan çalışmalar, erken müdahalelerin, otizmlili bireylerin toplum içindeki yerini güçlendirdiğini ve toplumsal katılım seviyelerinin arttığını ortaya koymuştur (Elder et al., 2012).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç

Bu çalışmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) hakkında yapılan literatür taramasını sunarak, erken tanı kriterleri, tanı araçları ve müdahale yöntemlerinin etkinliğini incelemektir. Literatürdeki bulgular, erken tanı ve müdahale süreçlerinin, otizmlili bireylerin gelişim süreçlerinde büyük bir fark yarattığını ortaya koymaktadır. Erken tanı koyulması, doğru tedavi sürecinin başlatılması ve bireysel ihtiyaçlara uygun müdahalelerin uygulanması açısından çok önemlidir. Ayrıca, erken dönemde uygulanan doğru müdahale teknikleri, çocukların sosyal becerilerini ve dil gelişimlerini ciddi anlamda iyileştirmekte, yaşam kalitelerini artırmaktadır.

Çalışmada elde edilen veriler, erken tanı araçlarının etkinliğini ve geçerliliğini vurgulamaktadır. Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) ve Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) gibi araçlar, otizmlili çocukların erken dönemde doğru şekilde tanımlanmasında başarılı olmuştur. Ancak bu araçların sınırlamaları da göz önünde bulundurulmalı ve tanı sürecinde çoklu araçların kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Müdahale yöntemleri açısından, Applied Behavior Analysis (ABA) gibi davranışsal müdahale teknikleri, otizmlili çocukların sosyal etkileşim ve dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür müdahalelerin erken yaşlardan itibaren uygulanması, çocukların ilerleyen

yaşlarda daha bağımsız ve toplumla daha uyumlu bir şekilde yaşamalarını sağlamakta büyük katkı sağlamaktadır.

Ayrıca, aile eğitimi ve desteği de otizmlili çocukların tedavi süreçlerinde önemli bir faktördür. Ailelerin doğru bilgilendirilmesi ve rehberlik alması, çocukların gelişimine doğrudan katkı sağlamakta ve tedavi sürecinde daha etkin bir rol oynamalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, ailelerin sürece dahil edilmesi ve desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

4.2 Tartışma

Otizm spektrum bozukluğu, erken dönemde tanı ve müdahale gerektiren bir nörogelişimsel bozukluktur. Literatür taramasından elde edilen bulgular, erken tanının ve müdahalenin, otizmlili bireylerin yaşam kalitelerini artırma, bağımsızlıklarını destekleme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirme konusunda büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, tanı süreçlerinin ve müdahale yöntemlerinin her birey için farklılık gösterebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

İlk olarak, tanı araçlarının güvenilirliği ve geçerliliği önemlidir. ADOS ve ADI-R gibi araçlar, özellikle otizmlili çocuklar için yaygın şekilde kullanılmakla birlikte, her birinin çeşitli sınırlamaları bulunmaktadır. Araçların kültürel ve coğrafi farklılıkları göz ardı etmemesi gerektiği, erken tanı süreçlerinin daha doğru bir şekilde yapılabilmesi için önemli bir uyarıdır. Ayrıca, her tanı aracının, erken dönemde belirgin olmayan otizm belirtilerini yeterince hassas bir şekilde tespit edemeyebileceği ve bu yüzden çoklu araçların kullanılması gerektiği de tartışılan bir diğer önemli konu olmuştur.

Bir diğer tartışma konusu, erken müdahale yöntemlerinin etkinliğidir. ABA terapisi gibi davranışsal müdahale yöntemleri, genel olarak otizmlili çocukların gelişiminde önemli olumlu etkiler yaratırken, bazı çalışmalar bu tür yöntemlerin uzun vadeli etkilerinin sorgulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, sosyal beceri eğitimi ve dil terapisi gibi daha spesifik müdahalelerin, çocukların belirli gelişimsel alanlarında daha hızlı iyileşme sağladığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Ancak her bireyin farklı gelişim hızına sahip olması, müdahale tekniklerinin her çocuğa özel olarak uyarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aile desteği ve eğitiminin önemi de tartışılan bir diğer noktadır. Ailelerin eğitilmesi ve rehberlik alması, otizmlili çocukların ev ortamlarında daha etkili destek görmelerini sağlamakta ve tedavi sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Ancak, tüm ailelerin benzer düzeyde eğitim almadığı ve bazı ailelerin terapi ve destek hizmetlerine ulaşmada zorluk yaşadığı bir gerçektir. Ailelerin eğitime yönelik daha kapsamlı programların geliştirilmesi gerektiği, erken tanı ve müdahale sürecindeki başarının artırılması için önemli bir adım olacaktır.

4.3 Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında, otizm spektrum bozukluğu (OSB) konusunda daha etkili tanı ve müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi adına bazı önerilerde bulunulmuştur:

Çoklu Tanı Araçlarının Kullanılması: Erken tanı süreçlerinde yalnızca bir tanı aracının kullanılmasından kaçınılmalı ve çoklu araçların birlikte değerlendirilmesi sağlanmalıdır. Bu, kültürel farklılıklar ve erken dönemde belirgin olmayan belirtiler göz önüne alındığında daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Müdahale Yöntemlerinin Kişiselleştirilmesi: Her bireyin gelişimsel süreçleri farklıdır. Bu nedenle, müdahale yöntemlerinin her çocuğa özgü bir şekilde uyarlanması önemlidir. ABA terapisi gibi yaygın kullanılan teknikler, her çocuğun ihtiyacına göre şekillendirilmeli, diğer sosyal beceri eğitimi ve dil terapisi gibi daha hedeflenmiş tekniklerle desteklenmelidir.

Ailelere Yönelik Eğitim ve Destek Programları: Ailelerin, çocuklarının gelişim süreçlerine daha etkin bir şekilde katkı sağlayabilmesi için eğitilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, ailelere yönelik rehberlik ve eğitim programlarının yaygınlaştırılması, otizmli çocukların gelişim sürecine büyük katkı sağlayacaktır. Ailelerin desteklenmesi, yalnızca çocukların gelişimini değil, aynı zamanda ailelerin de bu süreçle başa çıkabilme yeteneklerini güçlendirecektir.

Erken Tanı Eğitim Programlarının Geliştirilmesi: Sağlık profesyonelleri, öğretmenler ve diğer eğitimciler için erken tanı konusunda kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesi önemlidir. Bu eğitimler, çocukların erken yaşlarda doğru tanımlanmasını ve müdahaleye yönlendirilmesini sağlayarak tedavi sürecinin hızlandırılmasına katkı sağlayacaktır.

Toplumsal Bilinçlendirme: Otizm konusunda toplumsal farkındalık artırılmalıdır. Toplumda, otizm spektrum bozukluğunun erken dönemde nasıl tanınacağı ve erken müdahalenin önemi konusunda bilinçli bireylerin artması, otizmli bireylerin daha iyi bir toplumsal entegrasyonunu sağlayacaktır.

Araştırma ve Geliştirme: Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili daha fazla bilimsel araştırma yapılması gerekmektedir. Özellikle tanı araçlarının geliştirilmesi, müdahale yöntemlerinin etkinliğinin ölçülmesi ve erken müdahale tekniklerinin iyileştirilmesi açısından daha fazla veri ve araştırma sağlanmalıdır.

5.KAYNAKLAR

Baird, G., et al. (2008). Prevalence of autism spectrum disorders: A systematic review of population-based studies. *Archives of General Psychiatry*, 65(9), 1022-1030. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.9.1022>

Dawson, G., & Burner, J. (2011). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 23(3), 881-898. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000412>

Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. *In J. McEachin, J. L. Smith, & G. L. Lovaas (Eds.), *The Role of Early Intervention in Preventing or Minimizing Autism Spectrum Disorders* (pp. 53-72). Pro-Ed.

Elder, L. K., et al. (2012). The impact of early intervention on the social, cognitive, and adaptive development of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 913-923. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1302-4>

Frea, W. D., & Hughes, S. L. (2013). Intervention programs for children with autism. *Behavior Modification*, 37(1), 69-87. <https://doi.org/10.1177/0145445512462482>

Harris, S. L., & Handleman, J. S. (2000). *Interventions for children with autism: A focused approach*. Sage Publications.

Lindsey, D. L., et al. (2015). Family involvement and support in early intervention programs for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1329-1345. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-y>

Lord, C., & McGee, J. P. (2001). *Educating children with autism*. National Academy Press.

Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(5), 659-685. <https://doi.org/10.1007/BF02172145>

- Lovaas, O. I. (2002). Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques. *Pro-Ed*.
- Matson, J. L., & Smith, K. R. (2008). Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis and interventions. *Springer Publishing Company*.
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Empathy, social understanding, and social dysfunction in autism. *In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp. 639-665). Wiley.
- Ozonoff, S., et al. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(3), 256-266. <https://doi.org/10.1097/00004583-201003000-00007>
- Ozonoff, S., & McMahon, W. M. (2015). The broader autism phenotype and its implications for autism spectrum disorders. *Developmental Psychopathology*, 27(4pt2), 1499-1518. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000876>
- Robins, D. L., Fein, D., & Barton, M. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: A brief screening tool for autism in toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 131-143. <https://doi.org/10.1023/A:1010738829566>
- Rogers, S. J. (2009). Interventions that work for children with autism: A research perspective. *Autism*, 13(3), 221-229. <https://doi.org/10.1177/1362361309103791>
- Schreibman, L., Stahmer, A. C., & Pierce, K. (2015). Naturalistic teaching strategies in early intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 155-169. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2233-0>
- Tomasello, M., & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, 10(1), 121-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>
- Zwaigenbaum, L., et al. (2015). Early identification of autism spectrum disorder: Recommendations for practice and research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2417-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2293-2>

THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES
TOWARD WOMEN WORKING AND THEIR RELIGIOUS ORIENTATIONS
ANALYZED BASED ON GENDER

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KADININ ÇALIŞMASINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE
DİNİ YÖNELİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN CİNSİYETE GÖRE
İNCELENMESİ

Hilmi Sedat Demirci¹, Seher Sevim²

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık, ORCID: 0009-0002-0081-1818

²Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Bölümü, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 0000-0002-4914-2486

Özet

Bu çalışma, lise öğrencilerinin kadının çalışmasına yönelik tutumları ile dini yönelimleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet temelinde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Gaziantep ili sınırları içerisinde yer alan Suat Albayram Okulu'nda öğrenim gören 165 lise öğrencisi (101 kadın, 64 erkek) üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, kadının çalışmasına yönelik tutumları ölçmek için 5'li Likert tipi bir ölçek ve dini yönelim düzeyini belirlemek için Allport ve Ross (1967) tarafından geliştirilen Dini Yönelim Ölçeği'nin Onay (2002) tarafından uyarlanmış Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Normallik varsayımının Shapiro-Wilk testi ile ihlal edildiği tespit edildiğinden, non-parametrik testlerden Mann-Whitney U analizi uygulanmıştır. Bulgular, kadın öğrencilerin kadının çalışmasına yönelik tutumlarının erkeklere kıyasla anlamlı derecede olumlu olduğunu göstermiştir ($U = 1100.50, p < .005, r = .56$). Bu sonuç, sosyal rol teorisi (Eagly, 1987) ile uyumlu olarak, kadınların toplumsal cinsiyet eşitliğine daha duyarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, erkek öğrencilerin dini yönelim puanları kadınlardan istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur ($U = 1921.00, p < .005, r = .34$). Bu durum, dini yönelimin dışsal motivasyon boyutunun (Allport ve Ross, 1967) erkeklerde sosyal statü ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışma, ergenlik döneminde din ve toplumsal cinsiyet algılarının kesişimine ilişkin nicel veriler sunarak, mevcut araştırmalara ek bir bakış açısı kazandırmayı ve literatürü tamamlayıcı bulgular ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sınırlılıkları arasında, örneklemin tek bir şehirdeki okulla sınırlı olması ve kesitsel tasarım nedeniyle nedensellik ilişkisi kurulamaması yer almaktadır. Gelecek araştırmalar için farklı coğrafi bölgelerde karşılaştırmalı çalışmalar ve nitel yöntemlerle desteklenmiş karma desenler önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Toplumsal cinsiyet, dini yönelim, ergenlik, tutum analizi.

Abstract

This study aims to analyze, on the basis of gender, the relationship between high school students' attitudes toward women's employment and their religiosity. The research was conducted on 165 high school students (101 female, 64 male) studying at Suat Albayram School located in the province of Gaziantep. As data collection instruments, a five-point Likert-type scale was used to measure attitudes toward women's employment, and the Turkish adaptation (by Onay, 2002) of the Religious Orientation Scale originally developed by Allport and Ross (1967) was employed to determine the level of religiosity. Since the assumption of normality

was found to be violated based on the Shapiro-Wilk test, the Mann-Whitney U test, a non-parametric alternative, was applied. The findings indicate that female students have significantly more positive attitudes toward women's employment than their male counterparts ($U = 1100.50$, $p < .005$, $r = .56$). This result, in accordance with social role theory (Eagly, 1987), suggests that women are more sensitive to gender equality. On the other hand, the religiosity scores of male students were found to be statistically higher than those of female students ($U = 1921.00$, $p < .005$, $r = .34$), indicating that the extrinsic motivational dimension of religiosity (Allport & Ross, 1967) may be related to social status among males. This study, by presenting quantitative data on the intersection of religion and gender perceptions during adolescence, aims to provide an additional perspective to the existing body of research and to offer complementary findings. Among the limitations of the study are the fact that the sample was restricted to a single school in one city and that no causal relationships can be established due to the cross-sectional design. Future research is recommended to conduct comparative studies in different geographical regions and to incorporate mixed-method designs supported by qualitative approaches.

Keywords: Gender roles, religious orientation, adolescence, attitude analysis

**USE OF SIGNAL WORDS IN THE PROCESS OF TEACHING EXPOSITORY TEXT
STRUCTURES TO HEARING-IMPAIRED STUDENTS**

**İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE BİLGİ VERİCİ METİN YAPILARININ
ÖĞRETİM SÜRECİNDE İŞARET SÖZCÜKLERİNİN KULLANIMI**

Güzin KARASU SİVAS¹, Zehranur KAYA²,

¹Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu, Özel Eğitim,

Orcid 0000-0003-4666-6062

²Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu, Özel Eğitim,

Orcid 0000-0003-1697-219X

Özet

İşitme engelli öğrencilerin, düzeylerine uygun ve doğru yapılandırılmış metinlerle yapılan okuma anlama çalışmaları, bu öğrencilerin okuma anlamalarını artırmaktadır. İşitme engelli bireylerin etkili okur yazar olmalarını desteklemek amacı ile eğitimlerinde çeşitli öğretim modelleri, strateji ve teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada, metin yapısı bilgisinin öğretimi sürecinde kullanılan işaret sözcüklerinin (Signal Words) öğretimine yönelik veri ve bulgulara yer verilecektir. İşaret sözcükleri ve nasıl kullanılacağına öğretimi, öğrencilerin bilgi verici metnin yapısını belirlemelerine yardımcı olmak için çok etkili olabilmekte ve okuma anlamalarını desteklemektedir.

Bu çalışmanın amacı, işitme engelli üniversite öğrencilerine bilgi verici metin yapısı türlerinin öğretimde kullanılan işaret sözcüklerinin öğretim sürecinin aktarılmasıdır. Eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu, Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı ikinci sınıfına devam eden sekiz öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamı duyu sinirsel: orta, ileri ve çok ileri derecede işitme engellidir. Araştırma ekibi araştırmacı ve iki geçerlik komitesi üyesinden oluşmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri; Ders planları ve değerlendirmeleri, ders video kayıtları, araştırmacı günlüğü, geçerlik komitesi tutanakları ve ses kayıtları, öğrenci bilgi formları, öğrenci ürünleri ve belgelerden oluşmaktadır. Araştırma verileri tüme varım analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada işaret sözcükleri, bu sözcüklerden sonra hangi tür bilgilerin geleceğini tahmin etmeleri ve çok sınırlı bir şekilde metin yapısı hakkında ipucu sağlayıcı olarak kullanılabilmiştir. İşaret sözcükleri ile ilgili bilgiler, model olunan okuma etkinliği sırasında veya sonrasında verilmiştir. İşaret sözcüklerinin verilme zamanının belirlenmesinde öğretmen karar verici olmuş ve ders akışı içinde en uygun, bağlamsal ipuçlarını bileştirebileceğini düşündüğü zamanlarda bu bilgileri aktarmıştır. İşaret sözcüklerinin kullanımı, işiten ve işitme engelli bireylerin farklı metin türlerinde okuma anlama becerisini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Araştırma sonuçlarının alanda çalışan öğretmen ve akademisyenlere yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Bilgi verici metin yapıları, işitme kayıplı öğrenciler, okuma anlama, işaret sözcükleri, bağlaçlar

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projelerini Koordinasyon Birimi tarafından SBA-2023-1897 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

Abstract

Reading comprehension studies conducted with texts that are appropriate for the level of hearing impaired students and structured correctly increase the reading comprehension of these students. Various teaching models, strategies and techniques are used in the education of hearing impaired individuals in order to support them to become effective literate individuals. This study will include data and findings regarding the teaching of signal words used in the process of teaching text structure knowledge. Teaching signal words and how to use them can be very effective in helping students determine the structure of informative texts and supports their reading comprehension.

The purpose of this study is to transfer the teaching process of signal words used in teaching informative text structure types to hearing impaired university students. The participants of the study, which was conducted with action research, consisted of eight students who were attending the second year of Anadolu University School for the Handicapped, Computer Operator Associate Degree Program in the 2023-2024 academic year. All of the students were moderately, severely or profoundly hearing impaired. The research team consisted of the researcher and two validity committee members. Qualitative and quantitative data collection methods and techniques were used in the research. The qualitative data of the study consist of lesson plans and evaluations, lesson video recordings, researcher diary, validity committee minutes and audio recordings, student information forms, student products and documents. The research data were analyzed with inductive analysis.

In the study, signal words were used to predict what type of information would come after these words and to provide clues about the text structure in a very limited way. Information about signal words was given during or after the shared reading activity. The teacher was the decision-maker in determining the time of giving the signal words and provided this information at the times when he thought he could combine the most appropriate, contextual clues within the flow of the lesson. The use of signal words contributes to the development of reading comprehension skills of hearing and hearing-impaired individuals in different text types. It is thought that the research results will guide teachers and academics working in the field.

Keywords: Expository text structures, students of hearing impaired, reading comprehension, signal words, conjunctions

This work has been supported by Anadolu University Scientific Research Projects Coordination Unit under grant number SBA-2023-1897.

1. GİRİŞ

İşiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma anlama ve yazma becerilerinin gelişimini desteklemek amacı ile metin yapısı bilgisine yönelik gerçekleştirilecek çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Günlük ve eğitim yaşamında en sık kullanılan metinler hikaye, gazete haberleri ve bilgi verici metinlerdir. Bu metinlerin her biri farklı metin yapılarına sahiptir. Metin yapısı, bilginin bir metinde düzenlenme biçimini ifade eder (Meyer, 1975). Araştırmalar, metin yapısı bilgisinin bilgi verici metinleri anlamının gelişimine katkı sağladığını göstermiş (Carrel, 1985; Dyson, 2005; Roehling ve diğ., 2017) ve metni anlamasına rehberlik eden zihinsel bir çerçeve sağlayabildiğini göstermektedir (Luetka-Stahlman ve diğ., 1998). Öğrencilere bilgi verici metinlerin temel yapılarını öğretmenin, öğrencilerin dikkatini anahtar kavramlara ve ilişkilere

odaklamalarına, nelerin geleceğini tahmin etmelerine ve okudukça anlamalarını izlemelerine yardım olabileceği ifade edilmektedir.

Bilgi verici metinlerin, metin yapısı türleri incelendiğinde çeşitli sınıflamalar görülmektedir (Tablo 1). Literatürde en tutarlı şekilde tanımlama (betimleme), karşılaştırma ve zıtlıklar, sıralama, neden ve sonuç ilişkisi ve problem ve çözüm türleri karşımıza çıkmaktadır (Carrel, 1985; Dyson, 2005; Hebert ve diğ., 2016; Luetka-Stahlman ve diğ., 1998; Özmen, 2011; Roehling ve diğ., 2017).

Tablo 1

Metin yapısı türleri ve özellikleri (Roehling et al. 2017)

Metin Yapısı	Özellikleri
Betimleme/Açıklama	Yazarın amacı bize bir şey anlatmaktır. Tanımlamak için özellikleri veya gerçekleri kullanırlar
Karşılaştırma ve Zıtlıklar	Yazarın amacı, iki şey arasındaki bağlantıyı tanımlamaktır. Benzerlikleri veya farklılıkları anlatarak bağlantılar kurarlar.
Sıralama	Yazarın amacı olayların oluş sırasını anlatmaktır. Üç tür dizi vardır: adımlar, zaman çizelgesi ve döngü. Türü ne olursa olsun yazar bilgileri bir düzene sokuyor”
Sebep Sonuç	Yazarın amacı, bize bir olayın nasıl her zaman bir sonuca yol açtığını anlatmaktır. Olay sebep, sonuç ise sonuçtur. İlişki neden ve sonuç arasındadır
Problem ve Çözüm	Yazarın amacı bize bir sorunun nasıl çözülebileceğini anlatmaktır. İlişki, problem ile potansiyel çözüm arasındadır.

Metin yapısı bilgisinin edinilmesine yönelik çalışmalarda, öğrencilerin değerlendirilerek özelliklerine uygun eğitim programı, ders planı ve materyalleri ile uygulamalara yer verilmesi gerekliliktir. Bu dersler sırasında okuma anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacı ile çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler; tahmin etme, soru sorma, netleştirme, özetleme, okuma metni olmadan metin yapılarını tanıtmaya, işaret sözcükleri öğretme, grafik düzenleyiciler kullanma (Ven şeması, kavram haritası, anlamsal özellik analiz, sözcük haritası vb.), model olma, özetleme ve yazma stratejileridir (Alvermann, 1981; Coleman, 1983; Hebert ve diğ., 2016; Meyer, 1975; Oczkus, 2004; Palincsar, 1982; Palincsar ve Brown, 1984).

Bilgi verici metin yapısı bilgisinin öğretiminde kullanılan stratejilerden biri olan İşaret Sözcükleri (Signal Words) Türkçe çevirilerde ‘Uyarı Sözcükleri’, ‘Bağlayıcı Sözcükler’ veya ‘Geçiş Sözcükleri’ olarak da ifade edilmektedir. İşaret sözcükleri bir metindeki anlam bütünlüğünü ve okuyucunun metni daha kolay takip edebilmesini sağlamak için kullanılan, yön gösteren, bağlantı kurulmasını sağlayan sözcüklerdir. MEB programlarında da "geçiş ifadeleri" ya da "bağlaçlar" olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2025). İşaret sözcükleri; cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkileri netleştirir, düşüncelerin nasıl ilerlediğini veya birbirine nasıl bağlandığını gösterir (Tablo 2). Okuma anlama becerilerinin ve metin yapısı bilgisinin öğretim sürecinde kullanılan işaret sözcüklerinin iki dezavantajına dikkat çekilmektedir. Birincisi metin yapılarının öğretimi süreci ile ilgilidir ve yanıltıcı olabilmektedir. Bir işaret sözcüğünün bir metinde, metin yapısını yansıtmadan görünebileceği zamanlar vardır. Bunu öğrencinin her zaman ayırt etmesi zor olabilmektedir. İkinci dezavantaj ise, öğrencilerin pasajın içeriğinden

çok uyarı sözcüklerine dikkat etmeye başlamalarıdır. Burada dengeyi sağlamak öğretmenin öğretmenlik becerisi ile ilgili bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2

Metin türlerine göre kullanılabilecek işaret sözcükleri

Metin Yapısı	Yardımcı Sözcükler
Betimleme/Açıklama	[şekil, boyut, renk, sayı] gibi görünüyor, örneğin, örneğin, özellikle, özellikle gibi
Karşılaştırma ve Zıtlıklar	aynı, benzer, her ikisinin de ortak noktası, aynı şekilde, aynı şekilde farklı, karşılaştırıldığında, aksine, ancak öte yandan, ama, fakat
Sıralama	Birinci, ikinci, üçüncü..., başlangıçta, önce, önce, sonraki, sonra, son olarak, şimdi, sonra
Neden Sonuç	Çünkü, sonuç olarak, sonuç, dolayısıyla, sonuç olarak, yol açar, neden olur, eğer...o zaman, üretir, bu nedenle
Problem ve Çözüm	Sorun/sorun/zorluk, çözüm, çöz, tek cevap, sorunun nedeni

1.1. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı

Öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yaklaşımlar uygulanmaktadır. Günümüzde birçok öğretmen ve araştırmacı, sınıfta bulunan tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için tek bir yaklaşımın yeterli olamayacağı konusunda hem fikirdir (Tompkins, 1997). Temelini, Beceri Temelli Öğretim (Skilled Based Approach) ve Tüm Dil Yaklaşımı'ndan alan (Whole Language) Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy) yaygın şekilde kullanılmaktadır (Pressley ve diğ. 2002; Schirmer, 2000; Tompkins, 1997). Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nda (DOYY), çeşitli okuma ve yazma etkinliklerine yer verilirken okuma yazma birbirini destekler durumdadır. Yaklaşımda öğrenci merkezli eğitimin verildiği sınıflarda, gerçek yaşantılar kullanılarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma deneyimlerinin kazandırıldığı çalışmalar yapılır. Okuma ve yazma için hazırlanan gerçek fırsatlar, ihtiyaca göre öğretmenin vereceği az ya da çok destek ile öğrenciye yardımcı olur. Öğretmen tarafından model olunan okuma ve yazma ödevleri ve öğretmen desteğiyle kazanılan diğer beceriler; çok az bir yönlendirmeye öğrenciyi bağımsız okur ve yazar hale getirebilir (Pressley ve diğ., 2002). DOYY ilkelerine göre uygulanan strateji ve etkinliklerin, işiten ve işitme engelli çocukların okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir (Karasu ve diğ., 2012; Pressley ve diğ. 2002; Schirmer, 2000; Uzuner, 2007; Uzuner ve diğ., 2011). DOYY'un ilkerine uygun bir şekilde gerçekleştirilecek derslerin nasıl planlanacağı ve uygulanacağına yönelik yapılacak mesleki gelişime yönelik çalışmaların öğretmenleri daha etkin dil becerilerini öğretir hale getireceği düşünülmektedir.

İşaret sözcüklerinin öğretiminin, okuma anlama ve metin yapısı bilgisini geliştirmeye yönelik öğretimi ile ilgili olarak ulusal alan yazın, 'uyarı sözcükleri, bağlayıcı sözcükler, geçiş sözcükleri, geçiş ifadeleri ve bağlaçlar' anahtar sözcükleri ile taranmıştır. Ancak sadece, bağlaçlar sözcüğü ile ilgili alan yazına ulaşılmıştır. Neden bağlaçlarının (Keray Dinçel ve diğ., 2018), söylem bağlaçlarının (Kaya Filik, 2024) okuma anlama etkisi ile ilgili araştırmalara ve

yabancı dil öğretiminde bağlaçların kullanımına (Sakarya Maden ve Aykut, 2016; Sakarya Maden, 2021) yönelik sınırlı araştırmaya ulaşılmıştır. Keray Dinçel ve diğ., (2018), araştırmalarında bilgi verici metinler aracılığıyla neden-sonuç bağlaçlarının okuduğunu anlama başarısındaki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Sakarya'da bir Anadolu Lisesi'nde, 9. Sınıf seksen dokuz öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, neden-sonuç bağlacı olan ve olmayan bilgi verici metinleri okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında 'neden-sonuç bağlacılı' bilgi verici metin okuyan öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Kaya Filik (2024) ise doktora çalışmasında, okuduğunu anlama sürecinde söylem bağlaçlarının etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. İki yüz elli beş ortaokul öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasını, haftada bir ders saati olmak üzere yedi haftada tamamlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, alan yazın ile çelişir bir şekilde okuduğunu anlama başarısına bağlaçların olumlu bir etkisi bulunmadığını belirlemiştir.

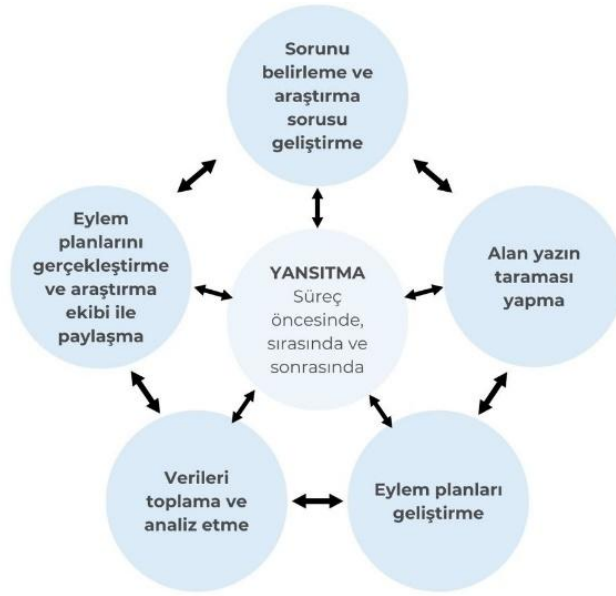
Bu kavramların dışında, alan yazında ayırt edici bir farklılıkla okuma anlama becerilerinin gelişiminde bağlaçların kullanımına yönelik 'bağdaşıklık' kavramının kullanıldığı bir araştırmaya ulaşılmıştır (Karaca ve Temizyürek, 2024). Araştırmalarında, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dilbilgisel özelliklerin tümü olarak tanımlanan bağdaşıklık ve metinlerin tutarlılığını incelemişlerdir. 6., 7. ve 8. Sınıf MEB Türkçe ders kitaplarından bağdaşıklık ve tutarlılığa uygun bir metin uzman görüşü alınarak tespit edilmiş ve bu metin doğrultusunda okuma becerisini geliştirmeye yönelik bağdaşıklık ve tutarlılık etkinlikleri hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil bilgisi alt yapılarının yetersiz olduğunu, etkinliklerden etkili bir şekilde yararlanamadıklarını belirlemişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bağdaşıklık ve tutarlılık uygulamalarıyla tanışmaları durumunda okuduklarını anlama becerilerini geliştireceklerini belirtmişlerdir.

Ulusal alan yazında ulaşılan araştırmalar işiten öğrencilerle gerçekleştirilmiş, işaret sözcüklerinin kullanımının okuma anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğunu göstermektedir. İşaret sözcüklerinin, işiten ve işitme engelli öğrencilerle ve bilgi verici metin yapılarının öğretimi sürecinde kullanımına yönelik araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmada, bilgi verici metin yapısı bilgisinin öğretiminde kullanılan İşaret Sözcükleri'nin işitme kayıplı üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırma sürecinde kullanımı incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları;

1. Bilgi verici metin türüne göre hangi işaret sözcükleri kullanılmıştır?
2. İşaret sözcüklerinin öğretim süreci nasıl gerçekleşmiştir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eğitim ortamında gerçekleştirilen araştırma, katılımcılar ve rolleri dikkate alınarak sınıflandırıldığında, sınıftaki bir sorunu araştıran öğretmenin gerçekleştirdiği eylem araştırması olarak sınıflandırılmaktadır (Uzuner, 2005). Eylem araştırmalarında; sorunun belirlenmesi, araştırma sorularının geliştirilmesi, alan yazın taraması yapma, eylem planları gerçekleştirme, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, eylem planlarının gerçekleştirilmesi ve araştırma ekibi ile paylaşılması sürekli devam eden birbiriyle ilişkili döngüsel bir özellik gösterir (Fraenkel ve Wallen, 2003; Johnson, 2002). Eylem araştırmalarının diyalektik döngü örneği Şekil 1'de verilmiştir (KNILT, 2011). Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 27.12.2022 tarih ve 456081 Nolu Etik Kurul Raporu alınmıştır.



Şekil 1. Eylem araştırması döngüsü (KNILT, 2011)

2.1. Ortam

Araştırmanın gerçekleştirildiği Yüksekokul, 1993-1994 öğretim yılında Türkiye’de eğitime başlamıştır. Yüksekokulda işitme engelli öğrencilere: Grafik Sanatlar Anasanat Dalı, Seramik Anasanat Dalı, Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans ve Yapı Ressamlığı Önlisans Programları’nda eğitim verilmektedir. Yüksekokulun ders programlarında, seçmeli ve zorunlu dil dersleri yer almaktadır. Bu derslerin ortak amacı işitme engelli öğrencilerin dil becerilerini bağımsız kullanır hale gelmelerini sağlamak, okuma yazma becerilerini geliştirmek, mesleki terimleri ve konuları sözlü ve yazılı iletişimde bağımsız kullanmalarını sağlamaktır.

Araştırma verileri yüksekokulun 214 nolu dil dersliğinde toplanmıştır. Dil dersliğinin fiziksel özellikleri işitme engelli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu donanımlara sahiptir (Girgin, 2003). Derslerde öğrenciler U düzeninde akıllı tahtanın karşısında dersleri takip ederken öğretmen ve arkadaşlarının yüzlerini görür durumda oturmuşlardır.

2.2. Katılımcılar

2.2.1. Öğrenciler

Araştırma Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Program, bilgisayar teknolojilerini ve yazılımları kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Mezunları bilgisayar kullanılan işlerde operatör olarak çalışmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 öğretim yılı Bahar döneminde, programın ikinci sınıfına devam eden sekiz öğrencidir. Öğrenciler, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Öğrenciler duyu sinirsel işitme kayıplı ve her iki kulağında işitme kaybı bulunmaktadır. S5 hariç öğrencilerin tamamı doğuştan işitme engellidir. S5 ise 2,5 yaşında işitme kaybı olmuştur. Grup etkileşimlerinde Total İletişim Yöntemi ile iletişim kurulurken bireysel etkileşimlerde katılımcının etkili kullandığı iletişim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş, yazılı izinleri alınmıştır ve katılımcı isimleri gizli tutulmuştur. Öğrencilerin işitme kayıpları ve eğitimlerine yönelik bilgiler Tablo 1’de aktarılmaktadır.

Tablo 3.

Öğrencilerin işitme kaybı ve eğitim bilgileri

	Yaş Cinsiyet	İşitme Kaybı Derecesi	Cihaz Takma Yaşı	Anaokulu Eğitimi	İlk Orta Okul Eğitimi	ve Orta Öğretim
Ö1	25/E	113 dBHL	2	-	İEO	
Ö2	20/K	81 dBHL	3	*K	K	
Ö3	20/K	83 dBHL	3	K	K	
Ö4	25/E	108 dBHL	10*	-	İEO	İE
Ö5	24/K	106 dBHL	11*	-	İEO	Meslek Lisesi
Ö6	24/E	102 dBHL	2*	-	İEO	
Ö7	21/E	60 dBHL	2	*İEO	İEO	
Ö8	21/E	104dBHL	2*	-	İEO	

* Araştırma sürecinde cihazını kullanmayan öğrenci

*K: Kaynaştırma

*İEO: İşitme Engelliler Okulu

2.2.2. Araştırma Ekibi

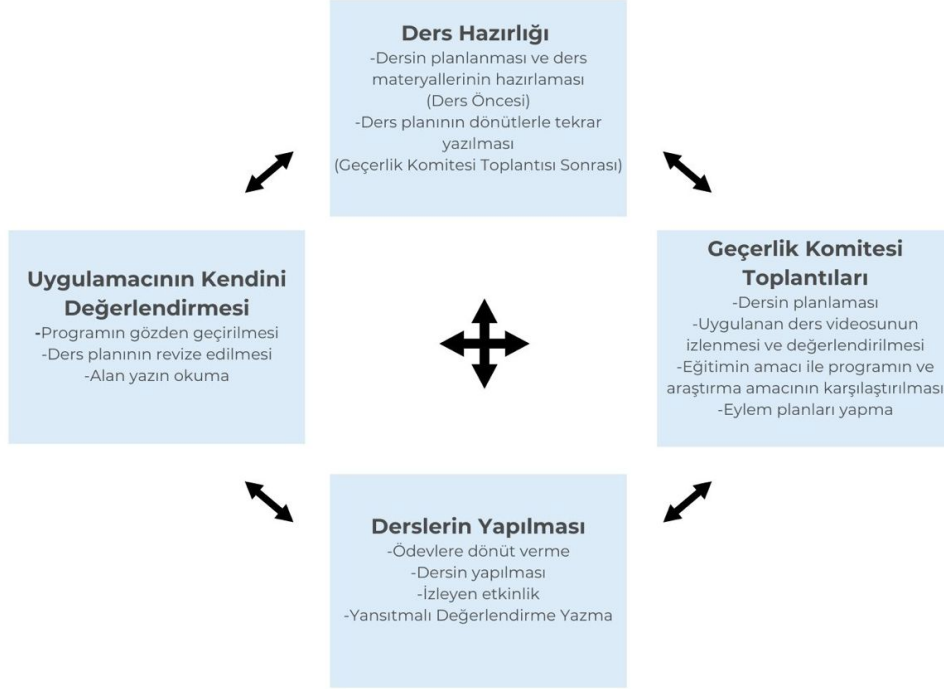
Araştırma ekibi, bir proje yürütücüsü ve iki geçerlik komitesi üyesinden oluşmaktadır. Proje yürütücüsü lisans, yüksek lisans ve doktora'sını Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'nda tamamlamıştır. Temel düzeyde işaret dili kullanmaktadır. Araştırma ekibinin tamamı yüksekokulda görevli öğretim elemanlarıdır ve işitme engellilerin eğitiminde 29 yıl ve üzeri deneyimleri bulunmaktadır. Araştırmacılar işitme kaybı bireylerde dil becerilerinin gelişimi, mesleki eğitim ve istihdamı konulu nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş projelerde görev almıştır. Uygulama, veri toplama ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirdikleri projeler, deneyimlerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Araştırmaları ulusal ve uluslararası kongre ve indeksli dergilerde yayımlanmıştır.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırma, planlama ve uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir. Planlama aşaması, 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde başlamıştır. Bu aşamada; alan yazın taramaları yapılmış, ölçme-değerlendirme ve uygulamada kullanılacak bilgi verici metinler ve ders planları hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan etkinlik ve stratejilerin planlanması, alan yazın taramaları, araştırmacıların bilgi ve deneyimleriyle gerçekleştirilmiştir. Bir bilgi verici metnin incelenme süreci; metnin sessiz ve sesli okunması, anlatımı, model olunan okuma, anlamı bilinmeyen sözcük çalışmaları, işaret sözcükleri çalışması, yazılı soruları yanıtlama, grafik düzenleyici kullanma ve özet yazma olarak planlanmıştır (9 Ocak ve 19 Mart 2024 Tarihli İzleme Toplantıları).

Uygulama süreci 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde, 12 Mart ile 23 Mayıs 2024 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Veriler salı günleri 2 ders saati (2x45') olan 'Bilgisayar Operatörlüğü

Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları IV' ve perşembe günleri 2 ders saati (2x45') olan 'Bilgisayar Operatörlüğü Bireysel Dil Destek Dersi IV' derslerinde toplanmıştır. Her 2 dersten, haftada toplam 4 ders saatinde veri toplanmış ve geçerlik komitesi toplantıları çarşamba günleri gerçekleştirilmiştir. (Şekil 2)



Şekil 2. Uygulama süreci haftalık eylem döngüsü

2.4. Kullanılan Bilgi Verici Metinler ve Özellikleri

Araştırma sürecinde, öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma anlama düzeylerini belirlemek amacı ile 4, uygulama sürecinde kullanılmak üzere 4 metin kullanılmıştır. Metinlerin tümü *betimleme/açıklama* metin yapısı özelliklerini taşımaktadır. Bu yapıların yanı sıra metinler; *derleme*, *karşılaştırma*, *neden/sonuç* ve *problem çözme* metin yapısı özelliğini taşımaktadır. *Derleme*, *karşılaştırma* ve *neden-sonuç* türünde metinler Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından geliştirilen Formel Olmayan Okuma Anlama Envanteri'nden alınmıştır.

Bu çalışma kapsamında uygulama sürecinde kullanılan metinlere yönelik veriler aktarılacaktır. Uygulama sürecinde, envanterin Fen Bilimleri başlığı altında yer alan 3 metni kullanılmıştır. Metinler ilk öğretim 3, 4 ve 5. sınıf düzeyindedir. *Problem çözme* yapısındaki bilgi verici metin, Bilgisayar Operatörlüğü konusunda hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan 'Programlama Analizi' isimli metin, bilgisayar alan uzmanı olan geçerlik komitesi üyesi tarafından, yazılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan metinler, metin yapısı türleri ve tarihleri Tablo 4'de aktarılmaktadır.

Tablo 4. Bilgi verici metinlerin özellikleri ve uygulanma tarihleri

Metin Adı	Bilgi Verici Metin Yapısı Türü	Uygulama Tarihleri
Temizlik	Betimleme/Açıklama Derleme	12, 14, 19 ve 21 Mart 2024
Çevremizdeki Varlıklar	Betimleme/Açıklama Karşılaştırma	26, 28 Mart ve 02, 04 Nisan 2024
Beslenme	Betimleme/Açıklama Neden/Sonuç	16, 18 Nisan ve 07, 08, 14 Mayıs 2024
Programlama Analizi	Betimleme/Açıklama Problem ve Çözüm	21, 22 ve 23 Mayıs 2024

2.5. Veri Toplama Teknikleri ve Analizi

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntem ve teknikleri kullanılmıştır (Cresswell, 2005; Jhnson, 2002). Araştırmanın nitel verileri; Ders planları ve değerlendirmeler (18 adet), ders video kayıtları (36 saat, altı dakika), araştırmacı günlüğü, geçerlik komitesi tutanakları (8 adet) ve ses kayıtları (5' 7''), öğrenci bilgi formları, öğrenci ürünleri (defter ve dosyalar) ve belgelerden oluşmaktadır (Mills, 2003). Uygulamaların, öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma anlamalarını bağlamdan öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduklarını anlatma ve soruları yanıtlama düzeylerine yönelik veriler toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Kullanılan veri toplama araçları ve tekniklerinin geçerlikleri için uzman görüşü alınmıştır. 'Programlama Analizi' isimli metin için; problem çözme metin yapısına uygunluğu, içerik, okuma sonrası yanıtlanacak soruların türleri ve yanıt anahtarına yönelik kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Bu metinlerin soruları, okuma anlama envanterinde olduğu gibi Soru Yanıt İlişkileri Stratejisi'ne göre hazırlanmıştır (Raphael, 1986). Öntest ve son testte kullanılan 'Bilgisayarım Çalışmıyor' isimli metin için sadece soru yanıtlamaya yönelik değerlendirilme yapılmış ve ölçümüne yönelik güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik "Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100" formülü ile hesaplanmış, ön test ve son teste %100 görüş birliği sağlanmıştır (Alberto ve Troutman, 1990).

Nitel verilerin toplanması ve veri analizleri eş zamanlı yapılmıştır. Veriler, çalışmanın amacına ve geçerlik komitesinin aldığı kararlara göre sürekli, döngüsel ve yansıtılabilir olarak toplanmış ve tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada, ders planları ve video kayıtları taranmış, etkinlik süreçleri belirlenmiştir (Creswell, 2005). Yapılan dökümler ve doğrulama çalışmaları geçerlik komitesi tarafından yapılmıştır.

2.6. İnandırıcılık (Trustworthiness)

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlayan ölçütler aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirliktir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada inanırılığı sağlamak amacı ile çeşitli nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak amacı ile katılımcılar, süreç ve ortam ayrıntılı betimlemelerle sunulmuştur. Doğrulanabilirlik ve güvenilirliği sağlamak amacı ile araştırmanın tüm aşamaları video ve ses kaydı ile kayıt edilmiş, derslerin DOYY'a uygunluğu değerlendirme formu ile değerlendirilmiş, geçerlik komitesi

toplantı tutanakları ve araştırmacı günlükleri tutulmuş ve bu veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Veri toplama ile eş zamanlı alan yazın taraması yapılmıştır.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bilgi verici metin türlerinin, işitme kayıplı üniversite öğrencilerine öğretimin amaçlandığı araştırmada, öğrencilerin mesleki okuma anlama ve yazma becerileri geliştirmek amacı ile çeşitli etkinlik ve stratejiler kullanılmıştır. Bu bölümde, araştırmada kullanılan işaret sözcüklerinin neler olduğu ve öğretimine yönelik sürecin nasıl gerçekleştiğine yönelik bulgular alan yazınla ilişkilendirilerek aktarılacaktır.

3.1. Bilgi verici metin türüne göre hangi işaret sözcükleri kullanılmıştır?

Araştırmada incelenen dört bilgi verici metinde kullanılan işaret sözcükleri incelendiğinde; Derleme metin yapısında olan *Temizlik* (Ek 1) isimli metinde; örneğin, ek olarak, böylece, ikinci olarak; karşılaştırma metin yapısında olan *Çevremizdeki Varlıklar* (Ek 2) isimli metinde; tam tersi, farklı, ama; neden-sonuç ilişkisi yapısında olan *Beslenme* (Ek 3) isimli metinde; için, böylece, çünkü ve bu nedenle; problem-çözüm metin yapısında olan *Program Analizi* (Ek 4) isimli metinde; problem ve çözüm işaret sözcükleri kullanılmıştır.

Kullanılan işaret sözcüklerinin kattığı anlamın anlaşılabilmesi için bu sözcüklerin öğrenciler tarafından bilinmesi kritik önem taşımaktadır. Sadece, neden-sonuç metin yapısındaki metinde geçen, bağlama göre sıfat veya zarf olabilen, ‘böylece’ sözcüğünün anlamının öğrenciler tarafından anlamının bilinmediği, diğer tüm işaret sözcüklerinin anlamının bilindiği belirlenmiştir. Öğrencilerden sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinden biri olan ‘anlamı bilinmeyen sözcüğün anlamını tahmin etme’ stratejisine model olunarak anlamı tahmin etmeleri istenmiş ancak sözcüğün anlamı tahmin edilememiştir (Jhonson ve Jhonson, 2004). Sınıfta bulunan sözlükten anlamına bakılmış, sözlükte tanım yerine eş anlamlarına yer verildiği görülmüştür. Sözcük, öğretmen tarafından ‘belirli bir olayın veya durumun sonucu’ olarak tanımlanmış, tahtaya yazılmış, iki örnek ile cümlede kullanılmıştır. Tanım ve örnek cümleler öğrenciler tarafından defterlerine yazdırılmıştır. Ancak, bu çalışmaların öğrencilerin sözcüğün anlamını edinmeye yönelik etkili olmadığı düşünülmektedir. Sözcükle ilgili sonraki derslerde tekrarlara yer verilmesi planlanmıştır.

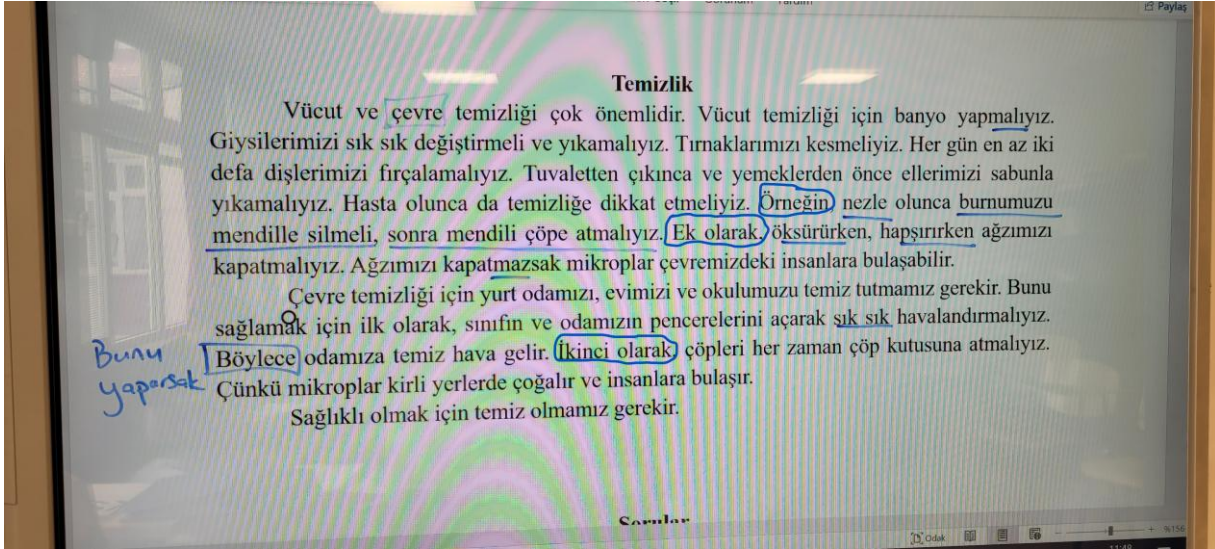
Bir metnin anlam bütünlüğünü, okuyucunun metni daha kolay takip edebilmesini, metnin mantıksal bütünlüğünü sağlayan işaret sözcüklerinin anlamlarının okuyucu tarafından bilinmiyor olması okuma anlamayı olumsuz etkilemektedir. Bu durum ayrıca yazılı anlatımlarını da olumsuz etkileyecektir. İşaret sözcüklerinin anlam ve işlevinin bilinmemesi, alıcı ve verici dil becerilerinin gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Geva ve Ryan, 1985).

3.2. İşaret sözcüklerinin öğretim süreci nasıl gerçekleşmiştir?

Öğretim sürecinde işaret sözcükleri ile ilgili olarak iki ana amaç hedeflenmiştir. Bunlardan birincisi, işaret sözcüklerinin anlamı ve sonra hangi tür bilgilerin geleceği ile ilgili tahmin etmeye yardımcı olması ve metne kattığı anlamdır. İkincisi ise bu sözcüklerin bilgi verici metnin, metin yapısı hakkında bilgi/ipucu vermesidir.

Açıklama/Tanımlama/Derleme metin yapısındaki *Temizlik* isimli ilk metnin model olunan okuma ile incelenmesi tamamlandıktan sonra, metin tekrar tahtaya yansıtılmış, öğrencilerden metin içindeki işaret sözcüklerin bulup daire içine almaları istenmiştir. *Temizlik* isimli metinde bulunan ‘örneğin, ek olarak, böylece, ikinci olarak’ sözcükleri metin içinde bulunmuş, öğrenciler tarafından akıllı tahta üzerinde işaretlenmiştir (Görsel 1). İşaret sözcüklerinin anlamları ve sonrasında gelebilecek bilgilerle ilgili tahminler yapabileceğimiz paylaşılmıştır.

İşaret sözcüklerinin anlamları ve bu sözcüklerden sonra hangi tür bilgi, duygu ve düşüncenin geleceğine yönelik tahmin etme, metne katlılığı anlama paylaşılmıştır (Akhondi ve diğ., 2011, Duke ve Pearson, 2009; Reohling ve diğ., 2017).



Görsel 1. ‘Temizlik’ isimli metnin işaret sözcüklerinin belirlenmesi çalışması

Tahtaya metinde olan ve olmayan ‘işaret sözcükleri’ liste halinde yazılmış. Bu sözcüklere ‘İşaret Sözcüğü’ dendiği belirtilmiştir. Öğrencilere anlamının açıklanması aşamasında ‘İpucu Sözcükler’ ve ‘Yardımcı Sözcükler’ olarak isimlendirilmiştir. Daha sonraki derslerin tamamında, öğrencilerin belirlediği, onlar için anlamlı olan Yardımcı Sözcükler ifadesi kullanılmıştır. ‘İşaret Sözcükleri : Yardımcı Sözcükler: Okuduğumuzu anlamamıza yardımcı olan sözcükler.’ olarak tanımlanmış ve öğrencilerin defterlerine yazılmıştır. Hazırlanan şema sınıf duvarına asılmıştır (Pressley ve diğ., 2002; Schirmer, 2000; Tompkins, 1997).

Metin yapısı hakkında ipucu sağlaması ile ilgili olarak işaret sözcüklerinin ‘bilgi verici metin yapısı hakkında’ bilgi verdiği bilgisi paylaşılmıştır. İşaret sözcüklerini belirleyip anlama göre, bilgi verici metnin türüne yönelik ip ucu sağladığı bilgisi verilmiştir. Bu bilgilerin pekişmesi amacı ile incelenen metinlerle ilgili tüm derslerde: Bu bilgiler öğretmen tarafından sözlü ve yazılı olarak tekrarlanmış, öğrencilerden anladıklarını sözlü anlatımları, tahtada yazılanları defterlerine yazmaları istenmiştir (Reohling ve diğ., 2017). Metin yapısı türleri, metin yapısı türlerine göre işaret sözcüklerinin gösterildiği şemalar hazırlanmış ve sınıf duvarında sergilenmiştir. Ders öncesi ve sonrasında bu şemalar tekrar, dersler sırasında ise hatırlama amaçlı ders materyalleri olarak kullanılmıştır (Akrondi ve diğ., 2011; Duke ve Pearson, 2009, Pressley ve diğ., 2002).

İlk metinden sonraki diğer üç metinde de aynı süreç izlenmiştir. Ancak öğrencilerin dil becerilerindeki sınırlılık ve işaret sözcüklerinin kullanımı ile ilgili olarak ilk kez doğrudan eğitimi yapıyor olması nedeni ile zorlanmışlardır. Özellikle anlamını bilmedikleri ve anlamını kavramada zorlandıkları sözcükler olmuştur (Karasu ve diğ. 2016; Uzuner ve diğ. 2011). Daha önce de belirtildiği gibi ‘böylece’ sözcüğünün anlamı ve verdiği ön bilginin kavranamadığı düşünülmektedir. Sınıfta en fazla zorlanan iki öğrenciden biri olan S5 işaret dili ile zor işareti yaparak başını olumsuz anlamda sallamıştır (1 Nolu Video Kaydı, 78’33’’).

Tüm metinlerde, işaret sözcükleri ile ilgili bilgiler, model olunan okuma aktivitesi sırasında ve sonrasında verilmiştir. İşaret sözcüklerinin verilme zamanının belirlenmesinde; öğretmen karar verici olmuş ve ders akışı içinde en uygun, bağlamsal ipuçlarını bileştirebileceğini düşündüğü

zamanlarda bu bilgileri aktarmıştır (Karasu vd., 2016; Roehling ve diğ., 2017). Öğrenciler, metin içinde işaret sözcüklerini belirlemede zorlanmışlardır. 19.03.2024 tarihli izleme toplantısında, ikinci metinden itibaren, işaret sözcüklerinin metinde kalın (bold) gösterilmesine karar verilmiştir.

Metnin anlaşıldığı ve metinle ilgili öğrencilerden anlamaya yönelik bir soru gelmediği aşamada; sınıf duvarındaki yazının bölümleri, bilgi verici metin yapısı türleri ve işaret sözcükleri posterleri kullanılarak okunmakta olan metin üzerinden tekrarlar ve karşılaştırmalarla metin yapısı analizi yapılmıştır (Akhondi ve diğ., 2011, Duke ve Pearson, 2009).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Alan yazında, metin yapısını okuyucuya işaret eden sözcükler olarak ifade edilen işaret sözcükleri, araştırmada; bu sözcüklerden sonra hangi tür bilgilerin geleceğini tahmin etmeleri ve çok sınırlı bir şekilde metin yapısı hakkında ipucu sağlayıcı olarak kullanılmıştır. Öğrenciler, stratejileri uygulamada sorun yaşamışlardır. Yeni bir bilgi verici metnin incelenmesinde: stratejileri kullanmadıkları, işaret sözcüklerini belirleyemedikleri belirlenmiştir. Bunu nedeninin yapılan çalışmanın dört metinle sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin etkili okur yazar olmalarını sağlamak amacı ile yapılacak derslerde, stratejileri nasıl kullanacaklarının öğretiminin uzun zamana yayılması gerekliliktir ve yoğun tekrarlara ihtiyaçları bulunmaktadır. İşaret sözcüklerinin öğretimi, dil eğitiminin erken aşamalarında sistematik ve bağlam temelli bir yaklaşımla ele alınmalı; öğrencilerin bu yapıları hem tanıyabilmeleri hem de üretimlerinde işlevsel biçimde kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

İşaret sözcüklerinin kullanımı, özetleme etkinliği ile birlikte öğrencilerin en zorlandıkları strateji olmuştur. İşaret sözcüklerinin kullanım sırası ve yönteminin öğrencilerin dil düzeyleri belirleyici olmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınırlı bir gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler sınırlı gelişim göstermiş olsa da, öğretmenin uyguladığı stratejiler ve öğrencilerin özgün katılımlarının, öğrencilerin bilgi verici metin yapılarını anlamalarına ve stratejileri içselleştirmelerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ancak, öğrencilerin metin yapısı bilgisini geliştirmiş yeterli okuyucular olmaları için daha çok ve çeşitli deneyimlere ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A., (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. <https://www.researchgate.net/publication/260351837>

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior analysis for teachers*. Merrill Publishing Company.

Duke, N. K., ve Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189, (1-2) 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>

Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2003). *How to design and evaluate research in education*. (4th ed.). McGraw-Hill Companies, Inc.

Geva, E., ve Ryan, E. B. (1985). Use of Conjunctions in Expository Texts by Skilled and Less Skilled Readers. *Journal of Reading Behavior*, 17(4), 331-346. <https://doi.org/10.1080/10862968509547549>

Girgin, M. C., (2003). *İşitme engelli çocukların eğitime girişi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eskişehir.

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., ve Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609–629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>

Johnson, P. A. (2002). *A short guide to action research*. Allyn and Bacon, Inc.

Karaca, G. ve Temizyürek, F. (2024). Okuma anlama beceresinin geliştirilmesinde bağdaşıklık ve tutarlılık etkinlik örnekleri. *International Journal of Language Academy*. 12(3). 175-196.

Karasu, H.P., Girgin Ü., ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanterleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasu G., Girgin Ü., Uzuner Y. ve Kaya, Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 1402-1414. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2835>

Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y. ve Kaya, Z. (2012). An Examination of defining strategy applied to hearing impaired college students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1). 19-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/17519>

Karasu, G. ve Uzuner, Y. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 199-232. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.310350>

Karasu, G. (2019, 6-9 Kasım). *Ortaöğretim mezunu işitme engelli öğrencilerin yazma düzeyleri*. [Bildiri sunumu]. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Aydın.

Kaya Filik, E. (2024). Okuduğunu anlama sürecinde söylem bağlaçlarının etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi Bilim Dalı

Keray Dinçel, B., Okur, A. ve Güden Altmış, Z. (2018). “Neden .Bağlaçları”nın okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 9(24). 110-121.

KNILT (The Knowledge Network for Innovations in Learning and Teaching). 10 Kasım 2024 tarihinde https://knilt.arcc.albany.edu/Unit_1:_What_is_and_why_use_action_research adresinden edinilmiştir.

Luetka-Stahlman, B., Griffiths, C., ve Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retelling of a deaf second-grade student. *American Annals of The Deaf*. 143(4). 337-346. <https://muse.jhu.edu/article/383871/pdf>

MEB (2025). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. 29 Mart 2025 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden indirilmiştir.

Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland Publishing Company.

Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the teacher researcher*. Merrill, Prentice Hall, Inc.

Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association.

Özmen, E. R., (2013). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182968>

Sakarya-Maden, S. Dillerin Ülkelerarası Yolculuğu / Dr. Pia Angela Göktürk Anı Kitabı. Ed. Maden-Sakarya, S., Asutay, H., Akol-Göktaş, S. ve Şentürk, R. 56-73.

Sakarya Maden, S., ve Aykut, G. (2016). Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Tarafından Hazırlanan, Uygulanan ve Değerlendirilen Almanca Yabancı Dil Sınavlarında Yer Alan Bağlaçlara İlişkin Bir Araştırma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 55-72.

Palincsar, A. S. ve Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Palincsar, A. S., Ransom, K., ve Derber, S. (1989): Collaborative research and development of Reciprocal Teaching. *Educational Leadership*, 46(4), 37–40. <https://eric.ed.gov/?id=EJ387011>

Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J.R. ve Bohaty, J. Ö. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71-82. <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle Eylem Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000092

6. EKLER

Ek 1

‘Temizlik’ isimli metin (Karasu ve diğ., 2013)

Temizlik

Vücut ve çevre temizliği çok önemlidir. Vücut temizliği için banyo yapmalıyız. Giysilerimizi sık sık değiştirmeli ve yıkamalıyız. Tırnaklarımızı kesmeliyiz. Her gün en az iki defa dişlerimizi fırçalamalıyız. Tuvaletten çıkınca ve yemeklerden önce ellerimizi sabunla yıkamalıyız. Hasta olunca da temizliğe dikkat etmeliyiz. Örneğin, nezle olunca burnumuzu mendille silmeli, sonra mendili çöpe atmamız. Ek olarak, öksürürken, hapsirirken ağzımızı kapatmalıyız. Ağzımızı kapatmazsak mikroplar çevremizdeki insanlara bulaşabilir.

Çevre temizliği için yurt odamızı, evimizi ve okulumuzu temiz tutmamız gerekir. Bunu sağlamak için ilk olarak, sınıfın ve odamızın pencerelerini açarak sık sık havalandırmalıyız. Böylece odamıza temiz hava gelir. İkinci olarak, çöpleri her zaman çöp kutusuna atmamız. Çünkü mikroplar kirli yerlerde çoğalır ve insanlara bulaşır.

Sağlıklı olmak için temiz olmamız gerekir.

Ek 2

‘Çevremizdeki Varlıklar’ isimli metin (Karasu ve diğ., 2013)

Çevremizdeki Varlıklar

Çevremizde insanlar, hayvanlar, bitkiler ve eşyalar bulunur. Bunların hepsine varlık denir.

Varlıklar canlı ve cansız olarak ikiye ayrılır. İnsanlar, hayvanlar, bitkiler canlı; tam tersi eşyalar cansız varlıklardır. Canlı ve cansız varlıkların özellikleri birbirinden farklıdır. Eşyalar, araçlar, binalar cansızdır. Onlar beslenmez, büyümmez, hareket etmez, nefes almaz. Dünyada birçok canlı varlık vardır. Ama ağaçlar, otlar, köpekler ve böcekler canlıdır.

Canlı varlıklar beslenir, büyür, hareket eder ve nefes alır. Canlıların beslenmesi ve büyümesi farklı olabilir. Örneğin, bitkiler besinlerini topraktan alır, böylece çiçek açar ve dalları uzar. İnsanlar ile hayvanlar ise yemek yer ve su içerler. Canlılar farklı şekillerde hareket edebilir. Kuşlar hareket etmek için uçar, balıklar yüzer, yılanlar sürünür, kediler koşar. Canlıların yaşamak için nefes alması gerekir. İnsanlar ile bazı hayvanlar burunları ve ağızlarıyla nefes alırlar. Balık suda yaşar ve solungaçlarıyla solunum yapar, bu yüzden sudan çıkınca yaşayamaz

Ek 3

‘Beslenme’ isimli metin (Karasu ve diğ., 2013)

Beslenme

Büyümek, gelişmek ve sağlıklı olmak için yemek yememiz gerekir. Böylece besinlerden faydalanabiliriz. Meyve, sebze, et, ekmek, şeker gibi besinleri vücudun kullanmasına beslenme denir.

Besinlerin içinde protein, karbonhidrat, yağ, vitamin ve mineral gibi maddeler bulunur. Alınan bu maddelerin vücudumuzda farklı görevleri vardır. Tavuk, balık, yumurta ve sütte protein çoktur. Protein, büyümemizi, boyumuzun uzamasını, yaralarımızın iyileşmesini sağlar. Hareket etmek, oyun oynamak ve ders çalışmak gibi işlerde vücudumuza enerji gereklidir.

Yediğimiz karbonhidratlar ve yağlar bize enerji verir. Ekmek, makarna, patates ve şekerde karbonhidrat çoktur. Ceviz, fındık ve çekirdekte ise yağ bulunur. Bu besinlerden çok yersek ve bu enerjiyi hareket ederek kullanmazsak şişmanlamaya başlarız.

Besinlerde A, B, C gibi çeşitli vitaminler bulunur. Örneğin, C vitamini en çok sebze ve meyvelerde vardır. Vitamin ve mineraller önemlidir. Çünkü sağlıklı olmak ve vücudumuza giren mikroplarla savaşmamıza yardım eder. Ayrıca vücudumuz sağlıklı olmak için mineralleri kullanır. Suyun içinde ve diğer besinlerde pek çok mineral bulunur.

Vücudumuzun çalışması ve sağlıklı yaşamak için protein, karbonhidrat, yağ, vitamin ve minerallerin hepsinden almamız gerekir. Bunları eksik alırsak hasta oluruz. Bu nedenle her besinden yemeli, su içmeli ve dengeli beslenmeliyiz.

Ek 4

‘Programlama Analizi’ isimli metin

Programlama Analizi

Programlama, çeşitli problemleri çözmek için yapılır. Programlamaya yön veren komutlar; kelimeler ve aritmetik işlemler yapılır. Yapacağımız programlamalar ile problemleri çözeriz. Hayatımızı kolaylaştırırız.

Bilgisayarımızla programlama yapabilmek için öncelikle, ‘problem olan konuyu’ çok iyi anlamamız gerekir. Daha sonra problemde istenen bilgiye ulaşmak için yapılacak işlemleri sıralarız. Sonunda da istenen bilgiye ulaşırız.

Problemi adım adım inceleme işlemine analiz diyoruz. Programlama için analiz yaparken elimizde bulunanlara veri, verilerden elde edilenlere de bilgi diyoruz. Bilgiye ulaşmak için çeşitli işlemler yapmak gerekir. Program yazma sürecini veri-işlem-bilgi olarak sıralayabiliriz. Programın analizi yaparken önce verileri buluruz, sonra yapılacak işlemleri anlarız ve sonunda bulunacak bilgiyi ortaya çıkarırız.

Aşağıda örnek bir problem ve analiz aşamaları bulunmaktadır.

Problem: Bir öğretmen sınıfındaki öğrencilerinin başarı notu ortalamasını hesaplamak istiyor. Bunun için yapması gereken programlama adımları neler olmalıdır?

Veriler:

Sınıftaki öğrencilerin başarı notu ortalaması bulunmak istendiğine göre; öğrencilere ait notlar ve öğrencilerin bilgileri veridir.

Öğrencinin TC Kimlik Numarası

Öğrencinin Adı ve Soyadı

Öğrencinin Aldığı Not

} Bunlar veri olarak elimizde bulunuyor.

İşlem:

Öğrencilerin Not Ortalamasını bulmak için gerekli işlemleri yapmak gerekiyor.

1. İşlem: Öğrencinin Aldığı Not verisinin içine tüm sınıfın verileri girilmelidir.
2. İşlem: Öğrencinin Aldığı Not verileri önce toplanmalı ve sonuç sınıftaki öğrenci sayısına bölünmelidir.

$$\text{Sınıfın Başarı Notu Ortalaması} = \frac{\text{Öğrencilerin Not Toplamı}}{\text{Sınıftaki Öğrenci Sayısı}}$$

Bilgi:

Sınıfın Başarı Notu Ortalaması $\longrightarrow$ Elde edilecek bilgi.

(devam ediyor.)

Veriler:

Öğrencinin TC Kimlik Numarası	Öğrencinin Adı ve Soyadı	Öğrencinin Aldığı Not
123456	X	52
456987	X	63
147852	X	66
145963	X	59
858744	X	55
147896	X	44
147893	X	25
369855	X	12
358742	X	61

Verilerin tamamı bunlardır.

İşlem:

$$\frac{(52+63+66+59+55+44+25+12+61)}{9} = \frac{437}{9} = 48,5$$

Bilgi:

Sınıfın Başarı Notu Ortalaması = 48,5

TEACHING EXPOSITORY TEXT STRUCTURES IN LANGUAGE SUPPORT
COURSES TO HEARING-IMPAIRED STUDENTS
İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE GERÇEKLEŞTİRİLEN
DİL DESTEK DERSLERİNDE BİLGİVERİCİ METİN YAPILARININ ÖĞRETİMİ

Güzin KARASU SİVAS

Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu, Özel Eğitim,

Orcid [0000-0003-4666-6062](https://orcid.org/0000-0003-4666-6062)

Özet

Eğitim hayatımızın tüm aşamaları bilgi verici metinlerle farklı şekillerde karşılaşmayı gerektirmektedir. Bilgi verici yazılarda birden fazla metin yapısı kullanılır, bir metin yapısından farklı bir metin yapısına geçilebilir veya bir metin yapısı farklı bir metin yapısı içine gömülerek verilebilir. Bilgi verici metin yapılarının çeşitli şekillerde kullanılıyor olması, metnin karmaşıklığını artırmaktadır. Tüm bu güçlüklerin yanı sıra; bilgi verici metinlerde öğrenciler daha önceden bilmedikleri veya ilk kez karşılaştıkları kavramlarla karşı karşıya gelmektedirler. Ayrıca, okuduklarını anlayabilmeleri için metinden çıkarım yapmaları, ön bilgilerini kullanmaları ve akıl yürütmeleri gerekmektedir.

Bilgi verici metinlerin, metin yapısı türleri incelendiğinde çeşitli sınıflamalar görülmektedir. Literatürde en tutarlı şekilde açıklama/betimleme, karşılaştırma ve zıtlıklar, sıralama, neden ve sonuç ilişkisi ve problem ve çözüm türleri olarak yer almaktadır. Herhangi bir metnin yapısını bilmek, öğrencilere bu metin hakkında düşünceleri için zihinsel çerçeve sağlayabilmektedir. Bilgi verici metinlerin öğretiminde çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler; tahmin etme, soru sorma, netleştirme, özetleme, okuma metni olmadan metin yapılarını tanıtma, işaret sözcüklerinin kullanımı, görselleştirme, model olma, özetleme ve yazma stratejileri gibi stratejilerdir.

İşitme engelli öğrenciler okuma anlamayı uygun yaş seviyelerinde edinemedikleri için yardım almadan okuduğunu anlama stratejileri geliştirmede başarı göstermede zorlanmaktadır. Bu öğrenciler, okuma becerilerini oluşturan yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi becerileri genelleyememekte, yeni içerik ve bağlamlarda kullanamamaktadırlar. Üniversite eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi sürecinde metin yapısı bilgisini edinmeleri önem taşımaktadır. İşitme engelli öğrencilerin bilgi verici metin yapılarını edinmelerine yönelik yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen dil destek derslerinde, bilgi verici metin yapılarının öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken özellikler alan yazınla ilişkilendirilerek aktarılacaktır.

Anahtar kelimeler: Bilgi verici metin yapıları, işitme kayıplı öğrenciler, okuma anlama, destek eğitim

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projelerini Koordinasyon Birimi tarafından SBA-2023-1897 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

Abstract

All stages of our educational life require encountering expository texts in different ways. More than one text structure can be used in expository texts, a text structure can be passed to a different text structure, or a text structure can be given by embedding it in a different text structure. Expository text structures being used in various ways increases the complexity of the text. In addition to all these difficulties, students encounter concepts that they do not know before or that they encounter for the first time in expository texts. Furthermore, the students need to make inferences from the text, use their prior knowledge, and reason in order to understand what they read.

When the structure types of expository texts are examined, various classifications are seen. The literature most consistently includes explanation/description, comparison and contrast, ranking, cause and effect relationship, and problem/solution types. Knowing the structure of any text can provide students with a mental framework for thinking about this text. Various strategies are used in teaching expository texts. These strategies are predicting, asking questions, clarifying, introducing text structures without the reading text, using signal words, visualization, modeling, summarizing and writing strategies.

Since hearing-impaired students cannot acquire reading comprehension skills at appropriate age levels, they may have difficulty in developing reading comprehension strategies without assistance. These students cannot generalize skills such as comprehending, analyzing and evaluating the feelings and thoughts in the text that constitute reading skills, and cannot use them in new content and contexts. It is important for hearing-impaired students receiving university education to acquire text structure knowledge in the process of supporting of their professional development. It is seen that the studies conducted for hearing-impaired students to acquire informative text structures are limited. In this study, the features that should be taken into consideration in the teaching process of informative text structures in language support courses with students with hearing loss will be conveyed by associating them with the relevant literature.

Keywords: Expository text structures, students of hearing impaired, reading comprehension, supportive education

This work has been supported by Anadolu University Scientific Research Projects Coordination Unit under grant number SBA-2023-1897.

1. GİRİŞ

Eğitim hayatımızın tüm aşamaları bilgi verici metinlerle farklı şekillerde karşılaşmayı gerektirmektedir. Bilgi verici yazılarda birden fazla metin yapısı kullanılır, bir metin yapısından farklı bir metin yapısına geçilebilir veya bir metin yapısı farklı bir metin yapısı içine gömülerek verilebilir tüm bu durumlar metin karmaşıklığını artırır. Tüm bu güçlüklerin yanı sıra; bilgi verici metinlerde öğrenciler daha önceden bilmedikleri veya ilk kez karşılaştıkları kavramlarla karşı karşıya gelmektedirler. Ayrıca, okuduklarını anlayabilmeleri için metinden çıkarım yapmaları, ön bilgilerini kullanmaları ve akıl yürütmeleri gerekmektedir.

Eğitim süreçlerinde bireyleri etkili okur yazar olmalarını desteklemek amacı ile çeşitli öğretim modelleri, strateji ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan biri *metin yapısı bilgisinin* öğretimidir. Metin yapısı, bilginin bir metinde düzenlenme biçimini ifade eder. Araştırmalar, metin yapısı bilgisinin bilgi verici metinleri anlamamanın gelişimine katkı sağladığını göstermiş ve metni anlamasına rehberlik eden zihinsel bir çerçeve sağlayabildiğini göstermektedir. Öğrencilere bilgi verici metinlerin temel yapılarını öğretmenin, öğrencilerin dikkatini anahtar

kavramlara ve ilişkilere odaklamalarına, nelerin geleceğini tahmin etmelerine ve okudukça anlamalarını izlemelerine yardım olabileceği ifade edilmektedir.

2. İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLER VE ÖZELLİKLERİ

Öğrencilerin bir metindeki en önemli bilgileri seçme ve düzenleme becerileri, daha az önemli ayrıntılara takılıp kalmalarını engelleyebilmelerinde metin yapısı bilgisi / farkındalığı önemli rol oynamaktadır. Bilgi verici metinlerin metin yapılarının öğretilmesine yönelik aktarılan tüm model, etkinlik ve stratejilerin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Herhangi bir model, etkinlik veya stratejinin tek başına uygulanması mümkün olmamaktadır. Öğrencilerin düzeyleri ve ihtiyaçları gözönünde bulundurularak eğitim süreci içinde uygun olanlar belirlenerek uygulanmalıdır. Özel gereksinimli öğrenciler ile gerçekleştirilecek uygulamalarda; engelinin tür ve derece ile bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurularak derslerinin planlanması, materyallerin hazırlanması daha da önem taşımaktadır. Özmen, (2011) ve Coşgun Başar ve Özmen (2018) bilgi verici metinlerin yapı bilgisinin okuma anlamaya olan etkilerini ve olası modellerini inceledikleri alan yazın çalışmalarında bu alanda yapılmış çalışmaların sınırlılığına vurgu yapmışlar ve özel gereksinimli olan ve olmayan bireylerin metin yapısı bilgisine yönelik kullanılan stratejilerle metin yapılarını öğrendiklerini, okuma anlamalarının desteklendiğini belirtmişlerdir. Metin türüne yönelik yapılmış çalışmaların büyük bir kısmının hikaye yapısına yönelik olduğunu, bilgi verici metinlere yönelik çalışmalara ihtiyaç bulunduğunu belirtmişlerdir. Eğitimciler, öğrencilerin bu beceriyi zaman içinde otomatik olarak öğreneceklerini varsaymamalıdır. Aksine, eğitimcilerin bilgi verici metinleri okuma anlamayı öğretmek için açık, araştırmaya dayalı bir yöntemle ihtiyaçları bulunmaktadır (Roehling ve diğ. 2017).

İşitme engelli öğrenciler okuma anlamayı uygun yaş seviyelerinde edinemedikleri için yardım almadan okuduğunu anlama stratejileri geliştirmede başarı göstermede zorlanmaktadır. Bu öğrencilerin, okuma becerilerini oluşturan yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi becerileri genelleymedikleri, yeni içerik ve bağlamlarda kullanamadıkları ifade edilmektedir (Richek ve diğ., 2002).

İşitme engelli öğrencilerin günlük dil ve mesleki alanda sınırlı sözcük dağarcığına sahip olmaları, okuma anlamalarının gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir (Karasu, 2011; Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996). Bu öğrencilerin metinlerdeki az sayıda sözcüğü anlamalarının yanı sıra kendi yazılı anlatımlarında da; sıfat, zamir ve bağlaçlardan çok isim ve fiilleri kullanmaya meyilli oldukları ifade edilmektedir (Paul, 2001). Ayrıca, dilin diğer kritik öğeleri olan sesbilim, biçimbirim bilgisi, sözdizimi ve imla kurallarını anlamakta zorlanmaktadır (De Villers ve Pomeratz, 1992; Paul, 2001).

İşiten akranlarına benzer olarak, işitme engelli öğrencilere de okuma anlama ve yazma becerilerini geliştirebilmeleri için okuma anlama ve yazmayı geliştiren stratejilerin öğrencilere öğretilmesi önem taşımaktadır (Walker ve diğ. 1998). Bu öğrencilerin eğitiminde çeşitli stratejilerin birlikte kullanılması, ayrıca daha fazla etkinlik ve tekrara yer verilmesi gerekmektedir (Luckner ve Cooke, 2010; Paul, 1996; Rupley ve diğ. 2009; Schirmer, 2000; Taylor vd., 2009; Vacca ve diğ., 2003). İşitme engelli öğrencilere dil becerilerini geliştirmeleri için gerekli olan stratejilerin öğretilmemesi durumunda kendi kendilerine bu stratejilerin çok azını edinebildikleri görülmektedir.. Bu nedenle işitme engeli öğrencilerin okuma anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için strateji eğitiminin yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Luckner ve Cooke, 2010). Kelly (1996), araştırmasının verilerini önceki araştırmalar ışığında inceleyerek işitme engellilerle yapılacak eğitimlerde daha fazla doğrudan öğretilmeye yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ülkemizde işitme engelli üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının, okuma anlama ve yazma düzeylerinin ilköğretim

veya orta öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir (İstel, 2018; Karasu ve Uzuner, 2018; Karasu, 2019; Karasu ve Kaya, 2021; Uzuner vd., 2011). Üniversite eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi sürecinde metin yapısı bilgisini edinmeleri önem taşımaktadır.

3. BİLGİ VERİCİ METİN YAPISI TÜRLERİ VE STRATEJİLER

Bilgi verici metinlerin, metin yapısı türleri incelendiğinde çeşitli sınıflamalar görülmektedir. Literatürde en tutarlı şekilde tanımlama (betimleme), karşılaştırma ve zıtlıklar, sıralama, neden ve sonuç ilişkisi ve problem ve çözüm türleri karşımıza çıkmaktadır (Carrel, 1985; Dyson, 2005; Hebert ve diğ., 2016; Luetka-Stahlman ve diğ., 1998; Özmen, 2011; Roehling ve diğ., 2017). Herhangi bir metnin yapısını bilmek, öğrencilere bu metin hakkında düşünceleri için zihinsel çerçeve sağlayabilmektedir. Eğitim hayatımızın tüm aşamaları bilgi verici metinlerle farklı şekillerde karşılaşmayı gerektirmektedir. Bilgi verici metinlerde: birden fazla metin yapısı kullanılır, bir metin yapısından farklı bir metin yapısına geçilebilir veya bir metin yapısı farklı bir metin yapısı içine gömülerek verilebilir tüm bu durumlar metin karmaşıklığını artırır. Bilgi verici metinlerde öğrenciler daha önceden bilmedikleri veya ilk kez karşılaştıkları kavramlarla karşı karşıya gelmektedirler. Okuduklarını anlayabilmeleri için; metinden çıkarım yapmaları, ön bilgilerini kullanmaları ve akıl yürütmeleri gerekmektedir (Roehling ve diğ., 2017). Tablo 1’ de Roehling ve diğ. (2017) tarafından metin yapısı türleri ve özellikleri aktarılmaktadır.

Tablo 1

Metin yapısı türleri ve özellikleri (Roehling et al. 2017)

Metin Yapısı	Özellikleri
Betimleme/Açıklama	Yazarın amacı bize bir şey anlatmaktır. Tanımlamak için özellikleri veya gerçekleri kullanırlar
Karşılaştırma ve Zıtlıklar	Yazarın amacı, iki şey arasındaki bağlantıyı tanımlamaktır. Benzerlikleri veya farklılıkları anlatarak bağlantılar kurarlar.
Sıralama	Yazarın amacı olayların oluş sırasını anlatmaktır. Üç tür dizi vardır: adımlar, zaman çizelgesi ve döngü. Türü ne olursa olsun yazar bilgileri bir düzene sokuyor”
Sebep Sonuç	Yazarın amacı, bize bir olayın nasıl her zaman bir sonuca yol açtığını anlatmaktır. Olay sebep, sonuç ise sonuçtur. İlişki neden ve sonuç arasındadır
Problem ve Çözüm	Yazarın amacı bize bir sorunun nasıl çözülebileceğini anlatmaktır. İlişki, problem ile potansiyel çözüm arasındadır.

Yukarıda ifade edilen metin türlerinin yanı sıra ‘Derleme / Bir araya getirme’ (Collection) türü metin yapısı bu araştırmanın yazarları tarafından ve işitme engelli bireylere informal değerlendirme aracı geliştirilmesi konusunda gerçekleştirilen araştırmacılar tarafından vurgulanması nedeni ile eklenmiştir (Karasu ve diğ., 2012). Derleme türü metin yapısı; bir gruptan daha fazla olan ilişkiler düzenini içeren metin yapısıdır. Bu başlık altında listeleme, sıralama gibi özellikler de ele alınabilmektedir.

Metin yapısı bilgisine yönelik gerçekleştirilecek farkındalık çalışmalarında ve bu bilgilerin edinilmesine yönelik çalışmalarda gerçekleştirilecek değerlendirmelerden sonra öğrencilerin özelliklerine uygun olarak kullanılacak stratejilerin kullanımı önem taşımaktadır.

Kullanılabilecek stratejiler; tahmin etme, soru sorma, netleştirme, özetleme, okuma metni olmadan metin yapılarını tanıtma, işaret sözcükleri öğretme grafik düzenleyiciler kullanma (Ven şeması, kavram haritası, anlamsal özellik analiz, sözcük haritası vb.), model olma, özetleme ve yazma stratejileri gibi stratejiler kullanılmaktadır (Alvermann, 1981; Hebert ve diğ., 2016; Meyer, 1975; Oczkus, 2004; Palincsar, 1982; Palincsar ve Brown; 1984). Stratejilere yönelik bilgilendirmeler aşağıda aktarılmaktadır.

3.1. Okuma Metni Olmadan Metin Yapılarını Tanıtma

Ön bilgileri harekete geçirmek için grup tartışmalarını kullanarak öğrencilere yazılı metnin dışındaki metin yapıları kavramını tanıtmak amacı ile kullanılır. Örneğin; Basit açıklama için ‘Hiç ziyaret etmemiş birine bu sınıfın nasıl görüldüğünü açıklayın.’ veya ‘Karşılaştırma ve zıtlıklar için: Bir elma ile bir portakal arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleyin.’ şeklinde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3.2. Neşleştirme

Öğrencilerin okudukları metindeki anlamını hiç veya tam olarak bilmedikleri sözcükleri, anlayamadıkları cümleleri belirleyerek kendi anlamalarını izlemelerine yardımcı olan bir stratejidir. Netleştirme aşaması öğrenciler için okuma sırasında problem çözmenin daha belirgin olduğu ve bilinmeyen sözcüklerin ve açık olmayan kısımların aydınlatıldığı bir aşamadır (Palincsar ve diğ., 1989; Palincsar ve Brown; 1984)

3.3. İşaret Sözcükleri Öğretme

İşaret sözcükleri, metin yapısını okuyucuya işaret eden sözcüklerdir. Bu sözcükler, öğrencilerin bilgi verici metnin yapısını belirlemelerine yardımcı olmak için çok etkili olabilmektedir. Ancak iki dezavantajı bulunmaktadır: Birincisi, uyarı sözcükleri yanıltıcı olabilmektedir. Bir uyarı sözcüğünün bir metinde metin yapısını yansıtmadan görünebileceği zamanlar vardır. Bunu öğrencinin her zaman ayırt etmesi zor olabilmektedir. İkincisi, öğrencilerin pasajın içeriğinden çok uyarı sözcüklerine dikkat etmeye başlamalarıdır. Burada dengeyi sağlamak öğretmenin öğretmenlik becerisi ile ilgili bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.4. Soru Sorma

Soru sorma, okuma anlamının değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde kullanılan en geleneksel yöntemidir. Soru sorma; çeşitli sözcükleri kullanarak amaç ve düşüncelerin ifade edilmesi, verilmek istenen bilgilerin öğretilmesi, anlama, çıkarım yapma, var olan bilgi düzeyinin belirlenmesi için sözlü yada yazılı olarak yapılan eylemdir. Soru sorma ve soru yanıtlama stratejilerinin edinilmesinin yararları şunlardır: a) Öğrencilere okumaları için amaç edinmelerini sağlar. b) Öğrencilerin dikkatlerinin öğrendikleri konuya toplanmasını sağlar. c) Okuma sırasında aktif olarak düşünmelerini sağlar. d) Öğrencinin kendi okuma anlama becerisini izlemesi için öğrenciyi cesaretlendirir. e) Öğrencinin okunan metni tekrar gözden geçirmesine ve önceden bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurmasına yardımcı olur.

Metinlerden önemli bilgilerin seçimini kolaylaştırmak için öğrenciler kendilerine yol gösterici sorular sormayı öğrenebilirler. Bu sorular, öğrencilerin metnin yapıyla ilgili öğelerine odaklanmalarına yardımcı olacak şekilde sorulmalıdır. Örneğin, öğrencilere bir neden sonuç metnindeki konu ile ilgili olarak ‘nedeni’ veya ‘ne olduğunu’ sorma paragrafının nedenine odaklanmalarını öğretebilmektedir. Karşılaştırma ve zıtlıkların bulunduğu metni/paragrafı okurken ‘Bu paragraf hangi iki şey hakkındadır? Nasıl aynı olurlar? Nasıl farklılar?’ soruları sorulabilir.

3.5. Grafik Düzenleyiciler Kullanma

Grafik düzenleyiciler, öğrencinin önceden sahip olduğu bilgileri, yeni öğrendikleri ile ilişkilendirmesine yardımcı olur, var olan bilgileri yeniden yapılandırır ve yeni bilgilerle bütünleştirir. Önemli sözcüklerle kavramlar arasındaki ilişkiyi görselleştirir, ortaya çıkan grafik üzerinde yapılan tartışmalarla görsel algılamının gelişimine katkı sağlanır ve önemli sözcüklerle ilgili bir çok kavramla karşılaşmaya olanak sağlar. Özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerinde kullanılan anlam haritaları uzun zamandan beri sözcük dağarcığı eğitiminde kullanılmaktadır. Grafik düzenleyiciler, işitme engelli öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Paul, 1996; Schirmer, 2000).

Grafik düzenleyiciler metinde önemli bilgilerin seçilmesine yardımcı olurken metnin yapısıyla ilgili bilgilerin anlamlı bir şekilde nasıl düzenlenebileceğini gösterebilirler. Öğrencilere okunan metin türlerine uygun olarak hazırlanmış boş grafik düzenleyiciler verilerek başlanacak öğretim sürecinde öğrencilere kendi grafik düzenleyicileri oluşturmaları öğretilir. Aşağıda; venn şeması, sözcük haritası ve anlam haritası olarak isimlendirilen grafik düzenleyici örnekleri aktarılmaktadır. Öğrenciden uzun vadeli beklenen metin yapılarını edindikten sonra okudukları metinlere yönelik grafik düzenleyicilere bilgilerini aktarmalarıdır.

3.6. Özetleme

Okunan metindeki en önemli bilgiyi belirleme (anafikir), anafikri destekleyen düşünceleri, bilgileri belirleme, kendi cümleleri ile yazma ve kısa bir şekilde yazılmayı gerektirmektedir. Etkili bir özet yapmak için öğrenci metni hatırlamalı ve yalnızca metindeki önemli olayları aktarmalıdır. Diğer bir ifade ile amaç, okuduğu metindeki önemli bilgiyi belirlemek ve kendi sözcükleriyle bunu aktarmasını sağlamaktır. Bilgi verici metinlerin okuma anlamasının geliştirilmesine yönelik olarak grafik düzenleyicilerden sonra kullanılması avantajlı olabilmektedir. Özetler, grafik düzenleyiciler veya bir metinden yapıyla ilgili bilgileri içermelidir. Öğrenciler bir pasaj için zaten bir grafik düzenleyiciyi tamamlamışlarsa, özetlerini yazmak için bunu kullanabilirler. Önemli bilgiler zaten seçilmiştir, dolayısıyla bu stratejiyi öğretmek, öğrencilere notlarını bir paragrafa yeniden yazmayı ve bir konu cümlesi eklemeyi öğretmekten daha basit bir görev haline gelir. Bu haliyle gerçekleştirilecek özetleme çalışmaları özet yazmayı ilk kez öğrenirken en çok yardımcı olmaktadır.

3.7. Yazma Stratejileri

Öğretmenler, öğrencilerin kendi bilgi verici metinlerini oluşturmalarına yardımcı olmak için bir çok yazma stratejisini kullanabilirler (Reohling ve diğ., 2017) Yazmanın okuduğunu anlamayı geliştirdiği bilindiğinden, bu stratejilerin kullanılması öğrencilerin okumaya yönelik metin yapılarını anlamalarını güçlendirmesi beklenmektedir (Graham ve Hebert, 2011). Spesifik stratejileri öğretmeden önce, öğrencilere iyi yazılmış açıklayıcı pasajlardan örnekler göstermek yararlı olabilmektedir.

İşitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi amacı ile gerçekleştirilen derslerde kullanılan okuma yazma yaklaşımı önem taşımaktadır. Öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli yaklaşımlar uygulanmaktadır. Araştırmacının deneyimleri ve alan yazından yola çıkarak, dil becerilerinin öğretimi sürecinde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nın ilke ve öğelerinin etkili bir şekilde kullanımının işitme kayıplı öğrencilerin okuma anlama ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

4. DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMI: DENGELİ OKUMA YAZMA YAKLAŞIMI

Günümüzde birçok öğretmen ve araştırmacı, sınıfta bulunan tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için tek bir yaklaşımın yeterli olamayacağı konusunda hem fikirdir (Tompkins, 1997). Temelini, Beceri Temelli Öğretim (Skilled Based Approach) ve Tüm Dil Yaklaşımı'ndan alan (Whole Language) Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy) yaygın şekilde kullanılmaktadır (Pressley ve diğ., 2002; Schirmer, 2000; Tompkins, 1997). Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nda (DOYY), çeşitli okuma ve yazma etkinliklerine yer verilirken okuma yazma birbirini destekler durumdadır. Yaklaşımda öğrenci merkezli eğitimin verildiği sınıflarda, gerçek yaşantılar kullanılarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma deneyimlerinin kazandırıldığı çalışmalar yapılır. Okuma ve yazma için hazırlanan gerçek fırsatlar, ihtiyaca göre öğretmenin vereceği az ya da çok destek ile öğrenciye yardımcı olur. Öğretmen tarafından model olunan okuma ve yazma ödevleri ve öğretmen desteğiyle kazanılan diğer beceriler; çok az bir yönlendirmeye öğrenciyi bağımsız okur ve yazar hale getirebilir (Pressley ve diğ., 2002). DOYY ilkelerine göre uygulanan strateji ve etkinliklerin, işiten ve işitme engelli çocukların okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir (Karasu ve diğ., 2012; Pressley ve diğ., 2002; Schirmer, 2000; Uzuner ve diğ., 2011).

DOYY'un ilkelerine uygun bir şekilde gerçekleştirilecek derslerin nasıl planlanacağı ve uygulanacağına yönelik yapılacak mesleki gelişime yönelik çalışmaların öğretmenleri daha etkin dil becerilerini öğretir hale getireceği düşünülmektedir. DOYY'nun ilkeleri şunlardır (Pressley ve diğ., 2002):

- a) Derslerde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin her birine yeterli zaman ayrılır.
- b) Okuma yazma çalışmaları gerçek yaşam ortamlarını yansıtmalıdır,
- c) Öğrencilerin derslere güdülenmeleri ve sahip olma duygusunun gelişmesi için okuyacakları kitapları, metinleri seçmelerine ve belli konularda kararlar vermeleri sağlanmalıdır,
- d) Yapılan derslerde ortaya çıkan ürün kadar, öğretim sürecine de önem verilir,
- e) Yeterli okur-yazar davranışlarının gelişimi için yeni öğrenenlere yada yetersiz okurlara model olunan eğitim ortamları düzenlenmelidir,
- f) Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden haberdar olduğu ve kendilerini kontrol etmelerinin sağlandığı eğitim ortamları hazırlanmalıdır,
- g) Anadili öğretiminin yanı sıra öğretim programında yer alan fen ve sosyal bilgiler, matematik, sağlık gibi diğer dersler de okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımını gerektirmektedir.
- h) Gerçekleştirilen derslerde okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejileri, öğrenciler okullarından mezun olduktan sonra da bağımsız bir şekilde kullanır hale gelmeleri eğitim öğretim çalışmalarının nihai amacı olmalıdır.
- i) Stratejiler ve beceriler hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde öğretilmelidir.

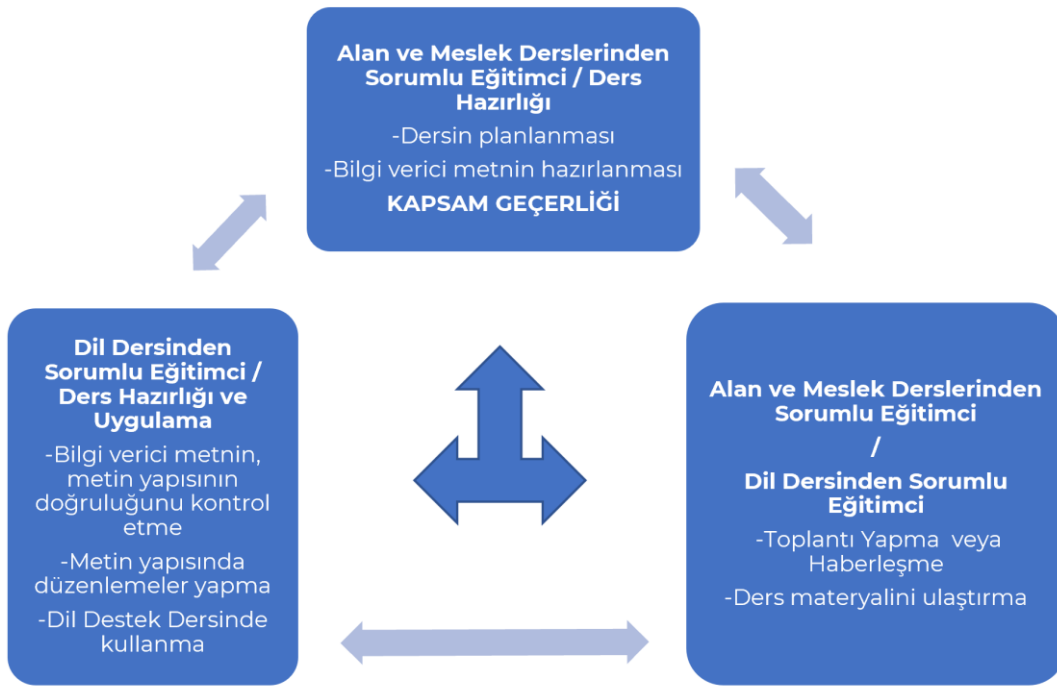
5. DİL DESTEK DERSLERİ

İşitme kayıplı bireyler için destek derslerinin planlanması ve eğitim ortamlarının belirlenmesi için eğitilmeliği kurumun özellikleri önceliği belirlemektedir. Ülkemizde işitme engelli bireyler gündüzlü ve yatılı özel eğitim okulları ile kaynaştırma ortamı (bütünleştirme/kapsayıcı eğitim) dediğimiz ortamlarda eğitim almaktadır. Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin, özel gereksinimli olmayan akranları ile aynı eğitim ortamında aldığı eğitimidir. Özel gereksinimli öğrencinin kaybının türü ve derecesine göre çeşitli destek eğitimler ve eğitim

ortamlarının planlanması gerekmektedir. Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri olarak ifade edilmektedir. Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri, kaynaştırılan özel gereksinimli öğrenciye ve kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir. Araştırmalarda, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ülkelerde işitme engelli öğrencilerin, eğitim sırasında verilen destek hizmetlerden yararlandıkları belirlenmiştir (Lang, 2001; McCarty, 2006).

5.1. Dil Destek Dersleri

Dil destek derslerinden sorumlu eğitimciler: Kültür, alan ve meslek derslerinden sorumlu eğitimcileri ve Özel eğitimciler/işitme engelliler öğretmenleridir. Eğitimcilerin; ders materyalleri, ders içerikleri ve öğrencinin derslerde işlenen konu ile ilgili düzeyini paylaşımlarının gerektiren bir süreçtir (Şekil 1). Bunun amacı; özel gereksinimli öğrenciler için önem taşıyan ‘devam eden değerlendirmeler’ in (ongoing assessment) yapılarak sonraki derslerin planlanmasına yol haritası hazırlamaktadır.



Şekil 1. Dil destek derslerinde iş birliği çalışmaları süreci

Dil destek derslerinden sorumlu sınıf, kültür, alan ve meslek öğretmenleri alanları ile ilgili konulardaki ders planları doğrultusunda bilgi verici metinleri ders kitaplarından hazır bir şekilde alırlar veya bu metinleri kendileri hazırlarlar. Bu metinlerin ders kitaplarından alınmış olması veya alan uzmanları tarafından yazılmış olması metinlerin kapsam geçerliğini sağladığını kabul etmemizi sağlamaktadır. Kapsam veya içerik geçerliği, metnin konusunun/içindeki bilgilerin doğruluğunu ifade etmektedir. Derste kullanılacak olan bilgi verici metin dil derlerinden sorumlu eğitimci ile paylaşılır. Paylaşım; toplantı veya online ortamda gerçekleşebilir. İdeal olan bu paylaşımın yüzyüze gerçekleştirilmesidir. Bu iletişim sürecinde sadece ders materyalinin paylaşımı değil, özel gereksinimli öğrencinin ders ile ilgili bilgisine yönelik durumunun da paylaşıldığı değerlendirmesi içermelidir. Bu aşamadan sonra; dil derslerinden sorumlu eğitimci, dil destek dersi için bilgi verici metnin metin yapısının doğruluğunu kontrol eder, ihtiyaç durumunda metin yapısına yönelik düzenlemeler yapar ve metni dersinde kullanır. Ders sırasında ve sonrasında yaptığı değerlendirmelerin, sınıf

öğretmeni veya alan derslerinden sorumlu öğretmen ile paylaşılması ve sonraki derslerin planlanmasında kullanılması önem taşımaktadır.

İşbirliği çalışmaları sırasında eğitimcilerin işbirliğine istekli olmaları ve etkili iletişim kurabilmeleri hayati önem taşımaktadır. Ders programlarının; mesleki bilgi ve terminolojiyi öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde derslerin birbirini desteklemesiyle ve bütünleştirilmesiyle uygulanması önerilmektedir. Daha etkili bir eğitimin sağlanabilmesi için öğrencilerin düzeylerine uygun olarak hazırlanmış eğitim planları hazırlanmalıdır.

Bilgi verici metin yapılarının öğretiminde kullanılan etkinlik ve strateji uygulamalarında etkililiğin sağlanmasında öğrencilerin değerlendirilmesi ve gelişimlerinin izlenmesi kritik önem taşımaktadır. Engellerinden dolayı okuma anlama ve sözcük dağarcıklarını geliştirmede sorun yaşayan işitme engelli öğrencilerin eğitimlerinde daha fazla etkinlik ve tekrara yer verilmelidir (Tompkin, 2007; Paul, 1997; Karasu ve diğ. 2016)

6. ÖNERİLER

Bilgi verici metinlerin hazırlanması ve uygulanması sürecinde; metnin içeriğinin doğruluğundan kültür ve alan derslerinden sorumlu eğitimciler, metin yapısının doğruluğundan özel eğitim uzmanı/işitme engellilere öğretmenleri, metin yapısının öğretiminde kullanılan etkinlik stratejilerin kullanımından ise kültür, alan, meslek ve özel eğitim uzmanları yani öğrencilerin eğitiminden sorumlu tüm eğitimciler sorumludur. Diğer bir ifade ile etkili işbirliği ve iletişim ile birlikte, bilgi verici metinlerin, metin yapılarının öğretime yönelik sadece özel eğitim öğretmenleri değil kültür, alan ve meslek öğretmenlerinin de bu stratejileri kullanır hale gelmeleri önem taşımaktadır. Bunu sağlamak amacı ile Hizmetiçi Eğitimler ve aynı kurumda çalışan eğitimcilerin birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinin gelişimlerini sağlayan ve çeşitli modelleri bulunan Akran Öğretimi Modelleri'nden yararlanılabilir. Ancak sağlanan hizmet içi eğitimlerin alanda çalışan eğitimciler tarafından yeterli bulunmadığı belirlenmiştir (Çağlar, 2016; Demir ve Usta, 2019). Öğretmenlerin bireysel ve grup dil derslerinde, etkinlik ve stratejilerin öğretime yönelik uygulamaları nasıl gerçekleştireceklerine yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler önerilebilir.

Öğrenciye yapılacak bireysel değerlendirmelerle; stratejileri bilme ve kullanma durumları değerlendirilerek dersler planlanmalıdır. Yetersiz okuyucular olmaları nedeni ile model olma, tanımlama yapma ve soru-yanıt stratejileri doğrudan kullanılmalıdır. Stratejilerin üst bilişsel bir şekilde öğretilmesi önem taşımaktadır. Üst bilişsellik öğrencinin, bir stratejiyi ne zaman ve nasıl kullanacağı bilgisine sahip olmasıdır. Stratejileri, öğrenciler okullarından mezun olduktan sonra da bağımsız bir şekilde kullanır hale gelmeleri eğitim öğretim çalışmalarının nihai amacı olmalıdır.

İşitme kayıplı öğrenciler sözcük dağarcıklarındaki sınırlılıkları nedeni ile okuduklarını anlamada sorunlar yaşamaktadırlar. Kavramların edinilebilmesi için yeterince anlamlandırılması gerekmektedir. İşitme engelli öğrencilerin dil düzeyleri ne kadar iyi ve öğretim ne kadar sürece yayılır ve tekrarlara yer verilirse öğrenmeleri de o oranda gerçekleşmektedir. Özellikle mesleki terminolojinin gelişimi için, dil destek derslerinin planlanması aşamasında öğretimi yapılacak hedef sözcükler belirlenmesi bu derslerin etkililiği artırılabilir. Öğretimi amaçlanan sözcüklerin hangilerinin dil destek dersinde çalışıldığı ve çalışılmadığı, öğrencilerin bu sözcükleri anlama düzeyleri ile ilgili bilgiler sınıf ve alan öğretmenleri ile paylaşarak tüm eğitimciler tarafından tekrarlara yer vermek amacı ile derslerde planlamalar yapılmalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını metinden tahmin etme ve ipuçlarını kullanma strateji ve tekniklerine model olmalıdır. Metinlerin çoğunda bağlamın yeterli bilgi vermemesi ve bilgi verici metinlerde kullanılan terminoloji nedeni ile

tahminlerin yapılmasında sorun yaşanabilmektedir. Tahmin etme çalışmalarının yanı sıra bu bilginin de öğrencilerle paylaşılması önem taşımaktadır.

Model olma hem öğretmen tarafından hem de öğrencilerin arkadaşlarına model olması şeklinde gerçekleştirilen bir stratejidir. Alan yazın incelendiğinde, model olma stratejisinin tüm süreçlerde soru yanıt ile birlikte en çok kullanılan strateji olduğu görülmektedir. Model olma, dil destek derslerinden etkin okur-yazar davranışlarının gelişimi için yetersiz okurların gelişimlerini desteklemek amacı ile yoğun bir şekilde kullanılmalıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi amacı ile; soru yanıtlama, tanım ve örnek cümlelerin yazılması ve özetleme gibi etkinlik ve stratejiler ortam sağlamaktadır. Yazma becerilerinin gelişimi ile ilgili, bilgi verici metinlerin metin yapılarının öğretim sürecinde nihai aşama öğrencilerin kendi bilgi verici metinlerini yazmalarıdır. Ancak dil becerileri sınırlı olan işitme kayıplı öğrencilerin bu aşamaya gelmeleri uzun bir süreç ve yoğun tekrarlar gerektirmektedir. Bu süreçte; bilgi verici metin yapılarının öğretiminde kullanılan önemi alan yazında da belirtilen: metnin ana fikrini bulma, grafik düzenleyici hazırlama, özet yazma gibi stratejiler kullanılmalıdır. Yazmanın okuduğunu anlamayı geliştirmesi nedeni ile derslerde bu stratejilerin kullanılması öğrencilerin okumaya yönelik metin yapılarını anlamalarını güçlendirmesi beklenebilir.

Bilgi verici metinlerin okuma anlamasının geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerden biri olan grafik düzenleyiciler; yazılı soruların yanıtlanması ve özet yazmada süreci destekleyen bir etkinlik olarak dikkat çekmektedir. Özetlemenin grafik düzenleyicilerden sonra kullanılması avantaj sağlamaktadır. Grafik düzenleyiciler, yeni öğrenilen sözcüklerle önceden edinilmiş bilgilerin ve sözcüklerin görsel bir şekilde ilişkilendirilmesidir. Grafik düzenleyicilerin, öğrencilerin bilgilerini bir düzeye taşıdığı, konuları daha farklı materyaller haline getirerek destek sağladığı ve yeni ya da benzer materyaller ile bilişsel yapıdaki karışıklıkları arasındaki farklılıkları görmeyi arttırdığı belirtilmektedir. Özetlerin metindeki önemli bilgileri içermesi nedeniyle grafik düzenleyicilerde zaten var olan bilgileri alıp özet yazmak için kullanılması önerilebilir.

İyi strateji öğretimi açık bir şekilde stratejilerin nasıl, ne zaman ve neden uygulandıklarının açıklandığı, model olunan, öğrencilere uygun materyallerle rehber olunarak uygulamaların yapıldığı ve sorumluluğun uygun bir şekilde sistemli olarak öğrenciye geçmesi ile gerçekleştiği uygulamalardır. Öğretmenin etkili okurların kullandıkları strateji ve becerileri öğrencilerine model olarak öğrettiği uygulamalardan işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde yarar sağlandığı araştırmalarla belirlenmiştir.

Dil destek derslerinin, bir veya benzer özellikteki az sayıdaki işitme kayıplı öğrenciyle yapıyor olması nedeni ile öğrencilerin bireysel gelişimlerinin daha etkili desteklenmesi sağlanmalıdır. Ülkemizdeki işitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim becerileri incelendiğinde bu öğrencilerin dil düzeylerinin ilk ve orta öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Dil destek dersleri eğitimcilere, öğrencinin özelliklerine uygun dersler yapmaları için ortam sağlamasına rağmen öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılmadığı düşünülmektedir. Yasal düzenlemeler incelendiğinde bu düzenlemelerin yeterli olduğu ancak etkili bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak kontrol mekanizmalarının geliştirilmesi önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

Akhondi, M., Malayeri, F. A., ve Samad, A. A., (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. <https://www.researchgate.net/publication/260351837>

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (1990). *Applied behavior analysis for teachers*. Merrill Publishing Company.

Coşgun Başar, M. Ve Özmen, E. R. (2018). Bilgi veren metinleri anlama: Metin yapısına dayalı stratejilerin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1179-1195.

Çağlar, N., (2016) *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi], Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, E., ve Usta, M. (2019). Kaynaştırma eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ilinde bir araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 80-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ukmead/issue/51468/651652>

De Villers, P. A. ve Pomeratz, S. (1992). Hearing-impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 12, 409-431.

Graham, S. ve Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710–744.

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., ve Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609–629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>

İstel, Ç. (2018). İşitme engelli gençlere uygulanan yapı bilgisi dersinin öğretim sürecinin incelenmesi: Eylem Araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

Karasu, H.P., Girgin Ü., ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanterleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasu G., Girgin Ü., Uzuner Y. ve Kaya, Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 1402-1414. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2835>

Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y. ve Kaya, Z. (2012). An Examination of defining strategy applied to hearing impaired college students. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1). 19-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/17519>

Karasu, G. ve Uzuner, Y. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(2), 199-232. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.310350>

Karasu, G. (2019, 6-9 Kasım). *Ortaöğretim mezunu işitme engelli öğrencilerin yazma düzeyleri*. [Bildiri sunumu]. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Aydın.

Kelly, L. (1996). The Interaction of Syntactic Competence and Vocabulary During Reading by Deaf Student. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Winter, 1(1). 75-90.

Lang, G. H, (2001). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 267-280.

Luckner, J. L. ve Cooke, C. (2010). A Summary of the Vocabulary Research With Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, Spring, 155 (1), 38-67.

- Luetka-Stahlman, B., Griffiths, C., ve Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retelling of a deaf second-grade student. *American Annals of The Deaf*. 143(4). 337-346. <https://muse.jhu.edu/article/383871/pdf>
- McCarty, K. (2006). Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling. An overview. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496074.pdf>
- Meyer, B.J.F. (1975). The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam, The Netherlands: North-Holland.
- Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association.
- Özmen, E. R., (2013). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182968>
- Palincsar, A. S. ve Brown A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xc0102_1
- Palincsar, A. S., Ransom, K., ve Derber, S. (1989): Collaborative research and development of Reciprocal Teaching. *Educational Leadership*, 46(4), 37–40. <https://eric.ed.gov/?id=EJ387011>
- Paul, V. P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Winter 1 (1). 3-15.
- Paul, V. P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate Thought*. Boston, Allyn and Bacon.
- Paul V. P. (2001). *Language and Deafness*. (3 rd ed.). Canada: Thomson Learning Inc.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M. ve Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*. 34 (5). 1-14.
- Richek, M. A, Caldwell, J. S., Jennings, J. H., ve Lerner, J. H. (2002). *Reading Problems Assesment and Teaching Strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J.R. ve Bohaty, J. Ö. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71-82. <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>
- Sareç Ünlü, M. (2024). *Kaynaştırma eğitime devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Eskişehir
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Schirmer, B.R. ve Mc Gough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: do the conclusions of the national reading panel apply. *Review of Educational Research*, 75 (1), 83-117.
- Taylor, D. B., Mraz, M., Nichols, W. D., Rickelman, R. J., ve Wood, K. D. (2009). Using explicit instruction to promote vocabulary learning for struggling readers. *Reading-Writing Quarterly*, 25, 1-16.

Tompkins, G. E. (1997). *Literacy for the 21st century, teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice-Hall Inc.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle Eylem Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000092

Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z.N., Karasu, G., Girgin, M.C., Erdiken, B. vd. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan Dengeli Okuma Yazma Modeli'nin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2111-2134.

Vacca, J. A. L., Vacca, R.T., Gove, M K., Burkey, L., Lenhart, L. A. ve Mac Keon, C. (2003). *Reading and Learning to read*. Boston, Allyn and Bacon.

Walker, L., Munro, J., ve Rickards, F. W. (1998). Literal and inferencial comprehension for student who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 100 (2), 87-104.

**EXAMINING THE COMPATIBILITY BETWEEN THE OFFICIAL CLASS
GUIDANCE PROGRAM AND THE IMPLEMENTED CLASS GUIDANCE
PROGRAM**

**RESMİ SINIF REHBERLİK PROGRAMI VE UYGULAMADAKİ SINIF
REHBERLİK PROGRAMI ARASINDAKİ UYUMUN İNCELENMESİ**

Zinnur AKDİ^{1*}, Filiz EVRAN ACAR²

***¹Yüksek Lisans Öğrencisi/Öğretmen, MEB, 0009-0006-7454-2277**

²Doçent, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 0000-0002-0453-8508

Özet

Bireylerin yalnızca akademik değil; sosyal, duygusal ve kariyer alanlarındaki gelişimlerini desteklemekte önemlidir. Rehberlik hizmetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu hizmetler, bireylerin eğitim ve meslek fırsatlarını değerlendirmelerini destekleyen planlı programlarla yürütülmektedir. Program türlerinin sınıflandırılmasına ilişkin çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin bireysel uygulamaları, resmi programdan sapmalara yol açmakta ve bu durum "uygulamadaki program" kavramını gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın amacı, farklı lise türlerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin uygulamaları ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi sınıf rehberlik programı arasındaki uyum düzeyini incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, Anadolu, Fen, İmam Hatip ve Meslek Liselerinde görev yapan 16 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmış; veriler MAXQDA programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları, sınıf rehberlik planlarının hazırlanması ve uygulanmasının okul türüne göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çoğu öğretmen rehberlik planını okul rehber öğretmeninden hazır olarak almakta, kendi planını hazırlayanların sayısı oldukça azdır. Bu durum özellikle Fen ve İmam Hatip Liselerinde öne çıkmaktadır. Rehberlik ders saatleri Anadolu, Fen ve Meslek Liselerinde etkin kullanılırken, İmam Hatip Liselerinde bu saatlerin olmaması uygulamaları kısıtlamaktadır. Akademik gelişim etkinlikleri tüm okul türlerinde yaygındır; Fen Liselerinde daha yapılandırılmış, İmam Hatip Liselerinde ise sınırlı düzeydedir. Kariyer rehberliği Fen ve Anadolu Liselerinde daha zenginken, diğer okul türlerinde daha sınırlıdır. Sosyal-duygusal gelişim genellikle geri planda kalmakta, rehberlik saati olmayan okullarda ise uygulanamamaktadır. Tüm okullarda rehber öğretmen desteği alınmakta, ancak Fen ve Anadolu Liselerinde bu destek daha sistematik yürütülmektedir. Karşılaşılan başlıca sorunlar arasında rehberlik saatinin yokluğu, zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve öğrenci ilgisizliği yer almaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler meslek tanıtımı konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenci dönütleri okul türlerine göre değişmekte; Fen ve Meslek Liselerinde kariyer etkinlikleri olumlu bulunurken, İmam Hatip Liselerinde sosyal-duygusal etkinliklerin sıkıcı ve tekrarlı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, rehberlik saatinin programa alınması ve rehber öğretmenlerden daha fazla yönlendirme desteği beklemektedir. Sonuç olarak, resmi sınıf rehberlik programı ile uygulamalar arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenler, kazanımları doğrudan işlemeyip öğrencilerin anlık ihtiyaçlarına göre hareket etmektedir. Rehberlik programının etkili biçimde uygulanabilmesi için okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğini içeren bütüncül bir yaklaşım gerekmektedir. Okul türleri arasında genel durumun büyük ölçüde benzer olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programları ve Öğretim, Psikolojik Danışma, Sınıf Rehberlik Programı.

Abstract

Supporting individuals not only academically but also in their social, emotional, and career development is essential. Guidance services play a key role in promoting students' holistic growth and are delivered through structured programs aimed at helping individuals benefit from educational and vocational opportunities. Although various classifications of curriculum types exist, individual teaching practices often diverge from official plans, introducing the concept of the “enacted curriculum.” This study aims to examine the alignment between the official classroom guidance program of the Ministry of National Education and the actual practices of classroom guidance teachers in different types of high schools. Using a phenomenological approach, in-depth interviews were held with 16 teachers from various high school types. The data were analyzed through content analysis using MAXQDA. The findings indicate that the preparation and implementation of guidance plans vary significantly by school type. Most teachers use plans provided by school counselors, and only a few prepare their own. This trend is particularly prominent in Science and Imam Hatip High Schools. While guidance hours are used effectively in Anatolian, Science, and Vocational Schools, the lack of such hours in Imam Hatip Schools restricts implementation. Academic development activities are common across all school types but are more structured in Science High Schools and limited in Imam Hatip Schools. Career guidance is more diverse in Anatolian and Science Schools, whereas it is more limited elsewhere. Social-emotional development remains secondary and is rarely implemented in schools without guidance hours. Although support from school counselors is available in all schools, it is more systematic in Science and Anatolian Schools. Common challenges include lack of guidance hours, time constraints, crowded classrooms, and student disinterest. Some teachers also reported limited knowledge about career options. Student feedback varies by school type: career activities are positively received in Science and Vocational Schools, while social-emotional activities are often found boring and repetitive in Imam Hatip Schools. Teachers emphasize the need for guidance hours to be included in the curriculum and expect more structured support from school counselors. In conclusion, a clear gap exists between the official guidance program and actual practices. Teachers tend to adapt to students' immediate needs rather than strictly follow the outcomes. Effective implementation requires a holistic approach involving school administration, teachers, students, and parents. The situation appears broadly similar across different school types.

Keywords: Curriculum and Instruction, Psychological Counseling, Classroom Guidance Program.

A STUDY ON THE GRIT LEVELS OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AZİM DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

Kayhan BOZGÜN¹

¹Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
<https://orcid.org/0000-0001-9239-2547>

Özet

Azım bireyin bir sorumluluğunu yerine getirmesi sürecinde gösterdiği sabır ve inanç halidir. Pes etmeden, kararlılıkla, karşısına çıkan engellerde yılmadan üzerine giden bireylerin azimli oldukları varsayılmaktadır. Sebat anlamına da gelen azım, bireylerde bulunması gereken bir 21.yy becerisidir. Sınıf öğretmenleri, branş ve benzeri öğretmenliklerin dışında ayrı bir sorumluluk ve özveri gerektiren bir alandır. Küçük yaşlarda evden ayrılma süreciyle çocuğun okula başlaması sürecinde öğretmenin rol model olması ve çocuklara ilk öğreticilerden biri olması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Sınıf öğretmen adayları da mesleğe başlamadan önce bu bilinçle hareket etmeli ve mesleğine olan inanç ve kararlılığa sahip olmalıdır. Bu amaçla bu araştırmada sınıf öğretmen adaylarının azım düzeylerinin incelenmiştir. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Amasya ilindeki devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği programının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfları düzeyinde öğrenim gören 173 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygun örneklem yoluyla seçilen bu örneklemden bir haftalık sürede veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Üç Boyutlu Azım Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formu kullanılarak cinsiyet, sınıf, yaş değişkenlerine göre azimlerinde bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının gönüllü katılımının esas alınmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Elde edilen bulguların raporlaştırma süreci ilgili istatistiklere göre sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: azım, sınıf öğretmen adayı, betimsel istatistik, sebat.

Abstract

Grit is the state of patience and belief exhibited by an individual in the process of fulfilling a responsibility. It is assumed that individuals who persistently pursue their goals with determination, without giving up and without being discouraged by obstacles, are gritty. Also meaning perseverance, grit is a skill that individuals should possess in the 21st century. Classroom teachers represent a field that requires a distinct level of responsibility and dedication, separate from other teaching disciplines. The teacher's role as a role model and one of the first educators for children during the transition from home to school at a young age holds particular significance. Prospective classroom teachers should act with this awareness before starting their profession and should possess faith and grit in their vocation. For this purpose, this research examines the grit levels of prospective classroom teachers. The sample of the study, conducted using a survey model, consists of 173 teacher candidates studying in the first, second, third, and fourth grades of the classroom teaching program at a state university's Faculty of Education in Amasya. Data were collected over a one-week period from this sample, selected

through purposive sampling. The Three-Dimensional Grit Scale, adapted into Turkish by the researcher, was used to collect data. Additionally, a personal information form was utilized to investigate whether there were any changes in grit levels based on variables such as gender, grade, and age. Care was taken to ensure that participation in the study was voluntary for the prospective classroom teachers involved. Descriptive statistics were used in the analysis of the obtained data. The reporting process of the findings will be presented according to the relevant statistics.

Keywords: grit, prospective classroom teacher, descriptive statistics, perseverance.

1. GİRİŞ

Sebat olarak da bilinen ve adlandırılan azim, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarda veya problemlerde vazgeçmeden, pes etmeden bir işi kararlılıkla devam ettirmeleri ve bu konuda sorumluluk alarak görevlerini tamamlamalarını sağlayan bir beceridir (Özhan ve Boyacı, 2018). Türk Dil Kurumu sözlüğü incelendiğinde aynı kavramın “bir işteki engelleri yenme kararlılığı” olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2019).

Azim ile ilgili çalışmalar yapan Duckworth ise araştırmacı grubu ile gerçekleştirdiği çalışmalarda azim kavramını “bireyin amacına ulaşmasında karşısına çıkan engelleri aşma kararlılığı ve isteği olarak tanımlamıştır (Duckworth ve diğerleri, 2007). Bu yönüyle bakıldığında azmin hem bilişsel, hem duygusal ve davranışsal kararlılık olarak betimlenmesi mümkündür. Bireyin bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkı sunması yönüyle de 21.yy becerileri arasında yer almakta ve kazanılması gerekli bir beceri olarak görülmektedir.

Eğitim yoluyla gelişebilen ve öğrenilebilen bir özellik olarak bilinen (Peterson ve Seligman, 2004; Tough, 2012) azmin bireylerde ve öğrencilerde gelişmesi onların akademik başarıları, özyeterlikleri, görevleri tamamlama motivasyonları üzerinde etkili olabilecektir. Öğretmenler açısından bakıldığında işlerinin hedefe ulaşmalarında etkili olması yönüyle öğretmenlerde bulunması gereken bir niteliktir. Öğretmen adaylarının da azimli olması geleceğin karar alıcıları olan öğrencilerini yetiştirmelerinde bu becerinin kazanılmasına imkan tanıyabilecektir (Başaran ve Çelik; Çelik ve Sarıçam, 2018).

Azim ile ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde azim ile ilişkili değişkenlerin incelendiği çalışmalara yer verildiği görülmekte (Jiang et al., 2019; Tang et al., 2021; Wolters and Hussain, 2015); azimin sınıf öğretmen adaylarındaki düzeyi bakımından incelendiği çalışmalara yeteri düzeyde rastlanmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının Bu gerekçe bağlamında hazırlanan bu araştırma, sınıf öğretmen adaylarının azim düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma “Sınıf öğretmen adaylarının azimleri ne düzeydedir” sorusuna temelde yanıt aramaktadır. Ayrıca azim düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır:

- Cinsiyet değişkenine göre azim puanlarında bir farklılık var mıdır?
- Yaş değişkenine göre azim puanlarında bir farklılık var mıdır?
- Sınıf düzeyi değişkenine göre azim puanlarında bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının azim düzeylerini belirlemek ve hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla tarama deseni kullanılmıştır. Nicel bir araştırma deseni olan tarama deseni yoluyla belirli bir seçilen örneklemden evren hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Cohen vd., 2018).

2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışma uygun örnekleme yoluyla Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 173 sınıf öğretmeni adayı seçilerek oluşmuştur. Öğretmen adayları birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olmak üzere farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının 129'u kadın; 44'ü erkek olarak farklılaşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Üç Boyutlu Azim Ölçeği (ÜBAÖ) ile toplanmıştır. Datu ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen ölçme aracı yetişkinler ile üniversite öğrencilerinin azim seviyeleri hakkında fikir edinmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Bozgün ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte 10 madde bulunmaktadır ve alınan düşük puan düşük oranda azime; alınan yüksek puan ise bireyin azim seviyesinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçme aracının cevaplanmasında 5li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçme aracının bu araştırma için güvenilirliği Cronbach alpha kullanılarak .88 düzeyinde hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada veri analizi JASP 0.19.3 (JASP, 2025) paket analiz programı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce başlangıç analizlerine tabi tutulmuştur. Buna bağlı olarak kayıp değerler, uç değerler, normallik testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, analiz sonucunda verilerde herhangi bir kayıp ve uç değer yer almadığı; normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada sınıf öğretmen adaylarının toplam azim düzeyi betimsel istatistik yoluyla incelenmiştir. Son aşamada sınıf öğretmen adaylarının azim düzeylerinin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre değişimi bağımsız örneklem *t* testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında farklılık olduğunda Tukey testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Sınıf öğretmen adaylarının azim düzeyleri puan ortalamaları, minimum ve maksimum değerlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Azim Düzeyi İstatistikleri

İstatistikler	Azim
N	173
$\bar{X}$ (Ortalama)	36.80
Standart sapma	7.17
Minimum	10.00
Maksimum	50.00

Tablo 1'de görüldüğü gibi 173 sınıf öğretmeni adayından toplanan verilerle gerçekleştirilen analizlerde azim düzeyleri puan ortalamasının yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (*Ort*: 36.80; *Ss*: 7.17). Buna göre bu araştırmadaki verilere ve örnekleme dayanarak sınıf öğretmeni adaylarının azimli oldukları

söylenbilir. Bir diğer aşamada sınıf öğretmen adaylarının azimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Azim Düzeyleri

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Azim	Kadın	129	37.00	6.84	0.62	171	.54
	Erkek	44	36.23	8.10			

Tablo 2’de görüldüğü gibi elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının azimlerinin cinsiyetlerine göre ($t_{(171)} = .62$; $p > .05$) bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre azimlerinin değişimini incelemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmış ve buna ilişkin istatistiki bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre Azim Düzeyleri

Değişken	Sınıf düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Azim	1	59	37.86	5.88	2.66	169	.049
	2	41	37.49	8.78			
	3	57	36.44	6.45			
	4	16	32.44	8.24			

Tablo 3’te görüldüğü gibi sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmen adaylarının azimlerinin ($F_{(169)} = 2.66$; $p < .05$) bu araştırma örneğinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi sınıf düzeylerine göre olduğunu belirlemek amacıyla işlem sonrası Tukey Post-Hoc testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmen adaylarının azim düzeylerinin 1. ve 4.sınıflar arasında 1.sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer sınıf düzeyleri arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu da sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe azimlerinin azalmasıdır. Son olarak sınıf öğretmen adaylarının azim puan ortalamalarının yaş değişkenine göre değişimini incelemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmış ve buna ilişkin istatistiki bulgulara aşağıda Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Yaşa Göre Azim Düzeyleri

Değişken	Yaş aralığı	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Azim	18-20	58	37.59	5.72	.90	170	.41
	21-23	73	36.85	6.77			
	24-25	42	35.64	9.34			

Tablo 4’te görüldüğü gibi yaş değişkenine göre sınıf öğretmen adaylarının azimlerinin ($F_{(170)} = .90$; $p > .05$) bu araştırmanın örneğinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre araştırma örneğine bağlı olarak sınıf öğretmen adaylarının azim düzeylerinin yaşlarına göre herhangi bir değişim göstermediğini ifade etmek mümkün olmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın ilk alt probleminden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adayları kendilerini akademik açıdan yüksek düzeyde azimli algılamışlardır. Polat (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin azim düzeylerini yüksek olarak belirleyerek bu çalışma sonuçlarıyla tutarlı bulgular elde etmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar sınıf öğretmen adaylarının azim becerisi ile ilgili yeterliklerinin yüksek olduğunu yansıtmaktadır.

İkinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmen adaylarının azimleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Polat'ın (2022) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin cinsiyete göre azim ve sabırlılık düzeylerinde bir değişim oluşmadığı belirlenmiştir. Çelik ve Sarıçam (2018) benzer sonuçlara ulaşarak öğretmen adaylarında cinsiyete göre azmin değişim göstermediğini belirlemiştir. Bu çalışma sonuçlarından kadın ya da erkek fark etmeksizin bireylerin azimlerinin benzer düzeyde olduğu çıkarımına bulunulabilir.

Üçüncü alt probleminden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmen adaylarının azimleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Azim düzeyleri sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır. Kaynar (2021) da çalışmasında üniversite öğrencilerinin azimlerinin sınıf düzeyi yükseldikçe düşüş gösterdiğini belirleyerek benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlar, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin ileri sınıflarda sahip oldukları heyecan veya coşkunun ilk yıldaki gibi olmadığı sonucunu vermektedir. Ayrıca okunan bölümün hayal ettiği ya da düşündüğü kadar ilgisini çekmemesi de azimlerinin düşüşüne yol açabildiği çıkarımı yapılabilir.

Dördüncü alt probleminden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmen adaylarının azimleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Benzer çalışmalarda (Polat, 2022) öğretmenlerin azim düzeylerinin yaşlarına göre bir farklılık oluşturmadığının tespit edilmesi azimin yakın yaş gruplarında belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir.

Araştırma sonucunda bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Akademik azim farklı bölgelerdeki üniversitelerde veya yaygın eğitim şeklinde verilen kurslardaki öğrenciler için de araştırılabilir.
- Lise öğrencileri üzerinde de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçeğin farklı yaş gruplarındaki kullanım durumu incelenebilir.
- Bunlara ek olarak, çalışmada kullanılan ölçeğin belirli bir derse yönelik başarı hakkında fikir edinmek istendiğinde de kullanılabilir.
- Yapılacak çalışmalarda algılanan azmin değerlendirilmesinde nicel çalışmalar; düşünce ve görüşler alınarak da algılanan azimi sağlayacak değişkenler ile ilgili görüşlerin alındığı nitel çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışmada, 18 yaş ve üstündeki üniversite öğrencileri ve Orta Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinden veri toplanmış olması sınırlılık olarak söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

Başaran, M., & Çelik, İ. (2018). Nafi Atuf Kansu'ya göre öğretmen ve öğretmenlik mesleği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-15.

Bozgün, K., Can, F. & Baytemir, K. (2022). Adaptation of the triarchic model of grit scale and perceived academic underachievement scale into Turkish. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 691-705. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.736>.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Çelik, İ., & Sarıçam, H. (2018). The effect of teacher interview exam on grit and motivational persistence levels on teacher candidates. *In 6th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK 2018)* (No. 309).
- Datu, J. A. D., Yuen, M., & Chen, G. (2017). Development and validation of the Triarchic Model of Grit Scale (TMGS): Evidence from Filipino undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 114, 198-205.
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- JASP Team (2025). *JASP Version: JASP 0.19.3* [Computer software].
- Jiang, W., Xiao, Z., Liu, Y., Guo, K., Jiang, J., & Du, X. (2019). Reciprocal relations between grit and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 71, 13-22.
- Kaynar, M. B. (2021). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlığı yordamada azim, umut ve minnettarlık düzeylerinin rolü* (Master's thesis). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Özhan, M. B., & Boyacı, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin yordayıcısı olarak azim: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 370-376.
- Peterson, C. & Seligman, M.E. (2004). *Karakterin güçlü yönleri ve erdemleri: El kitabı ve sınıflandırma* (Cilt 1). Ankara: Oxford University Press.
- Polat, M. (2022). *İlkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin incelenmesi* (Master's thesis). Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye.
- Tang, X., Wang, M. T., Parada, F., & Salmela-Aro, K. (2021). Putting the goal back into grit: Academic goal commitment, grit, and academic achievement. *Journal of youth and adolescence*, 50(3), 470-484.
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10(3), 293-311.

CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ON 21ST CENTURY SKILLS
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ 21.YY BECERİLERİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Kayhan BOZGÜN¹

¹Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
<https://orcid.org/0000-0001-9239-2547>

Özet

Eğitimde, öğretimde, yaşamda, kişisel gelişimde, iş hayatında, sosyal çevrede dünyada değişen koşullara bağlı olarak hızlı ve inovatif değişimler meydana gelebilmektedir. Bu yaşanan değişimlerden biri de son yıllarda önemi sıklıkla birçok araştırmada ve raporda vurgulanan 21.yy becerileri yer almaktadır. Eğitimin 1.0'dan 5.0'a evrildiği günümüzde bu becerilerin kullanımına daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Başarı artık salt bilişsel beceriler veya zekadan değil; kişinin sosyal ve duygusal zekasının gelişimi ile de ilgili olmaktadır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmen adaylarının 21.yy becerileri farkındalıklarını ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının bu becerilerin önemi, günlük yaşamda bireye olan katkıları gibi konularda farkındalığının artırılması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada yöntem olarak fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak kullanılan bu desen yoluyla öğretmen adaylarının beceriler ile ilgili olgu ve deneyimleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılar, Güneydoğu Anadolu Bölgesine bağlı bir ildeki devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2024-2025 eğitim öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören sınıf öğretmenlerinden meydana gelmektedir. Araştırmaya 8 sınıf öğretmen adayını katılım sağlamıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmen adaylarının 21.yy becerileri ile ilgili bilgi sahibi olması ve çalışmaya gönüllü katılımı esas alınmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup, verilerin analizinde içerik analizi metodundan yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmen adaylarının 21.yy becerilerine ilişkin farkındalıklarının olduğu, kendileri için eleştirel düşünme becerisinin önemli olduğunu ve öğretmenliğe başladıklarında öğrencilerine problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı hedefledikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: sınıf öğretmen adayı, 21.yy becerileri, içerik analizi.

Abstract

Rapid and innovative changes can occur in education, teaching, life, personal development, business life, and social environment depending on the changing conditions in the world. One of these changes is the 21st century skills, the importance of which has been frequently emphasized in many studies and reports in recent years. In today's world where education has evolved from 1.0 to 5.0, there is a greater need for the use of these skills. Success is no longer solely related to cognitive skills or intelligence; it is also related to the development of a person's social and emotional intelligence. The aim of this research is to determine the opinions of classroom teacher candidates regarding their awareness of 21st century skills. For this purpose, increasing the awareness of teacher candidates on issues such as the importance of these skills and their contributions to the individual in daily life reveals the importance of the research. Phenomenological design was used as a method in the study. Using this design as a qualitative

research method, it was attempted to obtain the facts and experiences of teacher candidates regarding skills. The participants of the research are classroom teachers studying at the faculty of education of a state university in a province in the Southeastern Anatolia Region in the fall semester of the 2024-2025 academic year. 8 classroom teacher candidates participated in the study. The determination of the study group was based on the knowledge of the teacher candidates about 21st century skills and their voluntary participation in the study. Data were collected with a semi-structured interview form, and the content analysis method was used in the analysis of the data. As a result of the study, it was revealed that classroom teacher candidates are aware of 21st century skills, that critical thinking skills are important for them, and that they aim to provide their students with critical thinking skills through problem solving methods when they start teaching.

Keywords: classroom teacher candidate, 21st century skills, content analysis.

1. GİRİŞ

Eğitimde, öğretimde, yaşamda, kişisel gelişimde, iş hayatında, sosyal çevrede dünyada değişen koşullara bağlı olarak hızlı ve inovatif değişimler meydana gelebilmektedir. Bu yaşanan değişimlerden biri de son yıllarda önemi sıklıkla birçok araştırmada ve raporda vurgulanan 21.yy becerileri yer almaktadır. Eğitimin 1.0'dan 5.0'a evrildiği günümüzde bu becerilerin kullanımına daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Başarı artık salt bilişsel beceriler veya zekadan kaynaklı değil; kişinin sosyal ve duygusal zekasının gelişimi ile de ilgili olmaktadır. Bu amaçla 2013 yılında uluslararası şirketler, uzman akademisyenler, Amerikan Ulusal Eğitim Birliği ve eğitimle ilgili bazı kuruluşların katılımıyla Amerika'da düzenlenen toplantılarda 21.yy becerilerinin önemi çok boyutlu bir şekilde ele alınmıştır (Partnership for 21st Century Skills, 2019). Bu becerileri kavramsal olarak alanyazında ilk defa Wagner (2008) çalışmasında bahsetmiştir. Bu beceriler, bireylerin iş yaşamında ve kişisel hayatında daha mutlu, proaktif, işbirlikli ve üretken olmaları için gerekli görülen bilgi, yetkinlik ve deneyimler olarak tanımlanmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

2024 yılından yayımlanan yeni Maarif Modeline göre öğretim programlarında bilgi, beceri, eylem, erdem, eylem ve değer temelli yaklaşım savunulmaktadır. 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci döneminde uygulanmaya başlanan model hazırlanırken PISA ve TIMSS gibi uluslararası alanda öğrenciler üzerinde araştırmalar yapan kuruluşların raporlarından ve verilerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla modelde beceriler önemli yer tutmaktadır. Kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal beceriler ve eğilimler bu becerilerin kazandırılmasında yer verilen önemli başlıklardır. Okuryazarlık becerileri de 21.yy becerilerinin de kapsamına aldığı okuryazarlık türleri olarak bilinmektedir. İlgili okuryazarlıklar modelde bilgi okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, finans okuryazarlığı, sistem okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı (dijital okuryazarlık), kültür okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, görsel okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı olarak yer almıştır (MEB, 2024; Partnership for 21st Century Skills, 2019).

Sınıf öğretmenliği, doğası gereği bireyleri yaşama hazırlayan, okuryazar ve üretken birey olmalarını sağlayan meslek grubudur. İlkokul dönemindeki öğrencilerin eğitiminin sorumlu ayağından biri olan bu meslek bu açıdan diğer branşlara göre önemli yer tutmaktadır. Sınıf öğretmen adaylarının da mesleki bilgi, pedagojik bilgileri yanında kişisel gelişim ve becerileri bakımından dolu dolu olması gelecek nesillerin ve toplumun gelişiminde elde edilecek kazanımların niceliğinde önemli katkılar sunabilecektir. Bu gerekçe ile hazırlanan bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının 21.yy becerileri farkındalıklarını ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırma aşağıdaki alt problemlere yanıt aramaktadır:

1. 21.yy becerilerini nasıl tanımlarsınız?
2. 21.yy becerileri fakültedeki aldığınız derslerde önceden bahsedildi mi?
3. 21.yy becerileri sizce derslerde en çok hangi yönleriyle yer almıştır?
4. 21.yy becerilerinin sizin için önemi nedir?
5. Gelecekte görev yapmaya başladığınızda öğrencilerinize en çok hangi becerileri kazandırmayı düşünürsünüz?

2. YÖNTEM

21.yy becerilerinin fakültede aldığı derslerde kullanma deneyimleri ile ilgili sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı bu araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının bu konu hakkında deneyimleri incelendiği için nitel araştırma deseni olarak fenomenolojik desen yani olgu bilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının bu becerilerin önemi, günlük yaşamda bireye olan katkıları gibi konularda farkındalığının artırılması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarında 8 sınıf öğretmen adayı yer almaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesine bağlı bir ildeki devlet üniversitesinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören katılımcılar bulgular rapor edilirken Ö1 -..... Ö8 kısaltmaları kullanılarak belirtilmiştir.

2.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Sınıf öğretmen adaylarına 21.yy becerileri ile ilgili görüşleri sorulurken beş farklı soru yöneltilmiştir. Soruların hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Gönüllü katılım esas alınarak gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 10 dakikada tamamlanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formları analiz edilmiş ve içerik analizi yoluyla kodlamalar elde edilmiştir. İçerik analizi yoluyla verilerin analizi yapılarak kodlamalar vasıtasıyla sistemli ve bütünsel bir içerik elde edilmektedir (Cohen vd., 2018).

3. BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemine bağlı olarak “21.yy becerilerini nasıl tanımlarsınız?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

21.yy becerilerinin tanımı

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Kişisel gelişim becerileri	✓	✓		✓		✓		
Eğitimde dijitalleşme			✓		✓		✓	
Yeni dünya becerileri								✓

Tablo 1'e göre sınıf öğretmen adayları 21.yy becerilerini en çok kişisel gelişim becerileri olduğunu ifade etmişlerdir. Becerilerin eğitimde dijitalleşme olduğunu vurgulayan üç öğretmen adayı bulunmaktadır. Bununla birlikte bir sınıf öğretmen adayı da bu becerileri yeni dünya becerileri olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Ben bu becerileri yeni dünya becerileri olarak tanımlıyorum.” (Ö8)

“İnsanoğlunun kendini geliştirip dünyaya katkı sunmasını amaçlayan kişisel gelişim becerileridir.” (Ö2)

Araştırmanın ikinci alt problemine bağlı olarak “21.yy becerileri fakültedeki aldığınız derslerde önceden bahsedildi mi?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

21.yy becerilerinin derslerde işlenmesi

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Evet, sıklıkla			✓					
Kısmen	✓	✓		✓	✓		✓	
Hayır						✓		✓

Tablo 2’ye göre sınıf öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kısmen bahsedildiğini, bir öğretmen adayı sıklıkla işlendiğini, iki öğretmen adayı ise bahsedilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Derslerde kısmen bahsedildiğini hatırlıyorum.” (Ö1)

“Özellikle öğretim teknolojileri dersinde sıklıkla bahsedilmektedir.” (Ö3)

Araştırmanın üçüncü alt problemine bağlı olarak “21.yy becerileri sizce derslerde en çok hangi yönleriyle yer almıştır?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

21.yy becerilerinin derslerde yer alma sıklığı

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Bilgi okuryazarlığı	✓		✓	✓		✓	✓	
Teknolojik okuryazarlık		✓			✓			
Bilgim yok								✓

Tablo 3’e göre sınıf öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bilgi okuryazarlığı becerilerinin daha fazla yer aldığını, iki öğretmen adayı teknolojik okuryazarlık yönünden becerilerin ele alındığını, bir öğretmen adayı ise bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Bilgi okuryazarlığı becerisi sıklıkla kullanılmaktadır.” (Ö4)

“Dijital araçları kullanma becerileri bağlamında teknolojik beceriler kullanılmaktadır.” (Ö5)

Araştırmanın dördüncü alt problemine bağlı olarak “21.yy becerilerinin sizin için önemi nedir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

21.yy becerilerinin önemi

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Bakış açısının gelişmesi	✓				✓			
Yetenek gelişimi		✓						
Eleştirel düşünme			✓	✓		✓	✓	✓

Tablo 4’e göre sınıf öğretmen adaylarının büyük kısmı eleştirel düşünme becerisinin kendileri için daha fazla önemli olduğunu, iki öğretmen adayı bakış açısının gelişmesine katkı sağladığını, bir öğretmen adayı ise yetenek gelişimi için önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Günümüzde sorgulamaya dayalı yaklaşımların revaçta olması nedeniyle eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın önemli olduğu aşikardır.” (Ö7)

“21.yy becerilerini benim açımdan bakış açımı zenginleştiren temel beceriler olarak görmekteyim.” (Ö5)

Araştırmanın beşinci alt problemine bağlı olarak “Gelecekte görev yapmaya başladığınızda öğrencilerinize en çok hangi becerileri kazandırmayı düşünürsünüz??” sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlikte 21.yy becerilerini kullanma

Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Eleştirel düşünme			✓	✓				
Problem çözme	✓	✓			✓		✓	
Sosyal beceriler						✓		
İşbirliği								✓

Tablo 5’e göre sınıf öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu problem çözme becerisini öğrencilerine kazandırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Eleştirel düşünme becerisinin öğrencileri için önemli olacağını düşünen iki öğretmen adayı bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyal beceri ve işbirliği becerilerinin öğrencileri için önemli olduğunu düşünen bir öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Okul öncesi dönemden itibaren kazandırılması hedeflenen problem çözme becerisini kazandırmak önceliğim olacaktır.” (Ö7)

“Takım çalışması, işbirliği becerisi çocukların öğrenmeleri gereken bir beceri.” (Ö8)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmen adaylarının 21.yy becerileri ile ilgili bilgi farkındalıkları ve derslerinde kullanımına ilişkin deneyimlerini ele alan bu araştırmanın ilk alt problemi bulgularına göre sınıf öğretmen adaylarının genel olarak 21.yy becerileri hakkında bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Becerileri; kişisel gelişim becerileri, eğitimde dijitalleşme ve yeni dünya becerileri olarak tanımlamışlardır. Ortaya çıkan bu sonuç öğretmen adaylarının güncel gelişmelerden haberdar olduklarını ve çağı takip ettiklerini yansıtmaktadır. Erdoğan ve Eker (2020) yaptıkları çalışmayla öğretmen adaylarının 21.yy becerileri bilgi yeterliklerinin yüksek olduğunu belirleyerek benzer sonuçlara ulaşmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının 21.yy becerileri ile ilgili bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi bulguları sonucunda sınıf öğretmen adaylarının derslerde bu becerilere kısmen yer verildiği konusunda görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre fakültedeki derslerde bu becerilerin kullanımı ya da becerilerden bahsedilmesinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Cemaloğlu ve diğerleri (2018) hazırladıkları çalışmada 21.yy becerilerinin derslerde kısmen kullanıldığını belirleyerek bu çalışma bulgularıyla tutarlı sonuçlara ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, 21.yy becerilerinin derslerde bahsedilmesi ve kullanıldığı tespit edilmekle birlikte bu becerilerin kullanımına daha fazla yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi bulguları sonucunda öğretmen adaylarının hangi becerilerin derslerde yer aldığı ile ilgili bulguları sonucunda daha çok bilgi okuryazarlığının kullanıldığını düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları teknolojik okuryazarlık becerilerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlarla öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve teknolojik okuryazarlık gibi 21.yy becerilerine yönelik algı ve yeterliklerinin olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları (Başaran, 2013) ile teknolojik okuryazarlık (Aksoy ve diğerleri, 2021) düzeylerinin yüksek olması bu konuda farkındalık sahibi olduklarını, yani önceden bu kavramlarla karşılaştıklarını gösterir niteliktedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi bulguları sonucunda öğretmen adayları eleştirel düşünme becerisinin kendileri için daha fazla önem taşıdığını düşünmektedir. Elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının bu becerinin kendileri için ne kadar önemli olduğunu yansıtmaktadır. Aynı zamanda eleştirel düşünme becerisinin yaşamında ve mesleğinde önemli olduğunun ifade edilmesini gösterir niteliktedir. Şimşek ve Yazar (2016) da yaptıkları çalışmayla eğitimcilerin eleştirel düşünme becerisini kullanmaları ve kazanmaları gerektiğini vurgulayarak bu becerinin önemine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte bakış açısını geliştiren ve yetenek kazanımı sağlayan 21.yy becerilerinin kendileri için önemli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının olması beceri kazanımı ve farklı görüşlerin gerekliliği konusunda fark sahibi olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın son alt problemi bulguları sonucunda gelecekte öğretmenliğe başladıklarında sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme, sosyal beceri ve işbirliği olarak sıraladıkları 21.yy becerilerini öğrencilerine kazandırmayı hedefledikleri ortaya çıkmıştır. Şimşek ve Yazar (2016) eleştirel düşünme becerisinin kazanılması gereken bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Problem çözme becerisi okul öncesi dönemden itibaren kazandırılması hedeflenen bir beceridir. Çocukların ve bireyin yaşamında karşılaştığı problemleri çözebilmesine olanak sağlar. Aygün ve diğerleri (2016) hazırladıkları ortak çalışmada eğitimciler ile öğrencilerin bu beceriyi kazanmalarının hayati derecede önemli olduğunu

belirterek benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bununla birlikte işbirliği becerisi yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk becerilerinin gelişimini sağlamaktadır.

Bu araştırma sonucunda bazı öneriler geliştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmaların öncelikle 21.yy becerileri hakkında bilgi düzeyleri ile ilgili olması önerilmektedir. Bu becerilerin çalışma hayatında ne gibi yararları olduğu konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır. 21.yy çağında bireylerin farkındalık kazanması sağlanmalıdır.

5. KAYNAKLAR

Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.

Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.

Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 163-177.

Cemaloğlu, N., Üstündağ, M. T., Arslangilay, A. S., & Bilasa, P. (2018). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yy becerileri eğitim programına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu (ISCESS)*, 22-25 Kasım 2018, Antalya, Türkiye

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge.

Erdoğan, D. & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 8(2020), 118-148.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tyymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf> adresinden erişilmiştir.

Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning definitions. Partnership for 21st century learning*. Erişim adresi: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/ P21_Framework_DefinitionsBFFK.pdf

Şimşek, O., & Yazar, T. (2016). Education technology standards self-efficacy (ETSSE) scale: A validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 311-334.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

**DETERMINATION OF PARTICIPATION LEVELS OF 3RD GRADE STUDENTS IN
LIFE SCIENCE COURSE (GİRESUN PROVINCE EXAMPLE)**

**3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNE KATILIM
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ (GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)**

Murat GOKALP, Yağmur DEMİRAY

Agri İbrahim Çecen University Education Faculty Agri-TURKEY,

Orcid. 0000-0003-4928-6954

Yüksek Lisans Öğrencisi, Orcid. 0000-0002-0193-576X

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Giresun ili Merkez ilçesinde öğrenim gören ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine katılım düzeylerini belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda öğrenim gören 32 tane 3. Sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma gurubunda bulunan öğrencilerin 17 tanesi kız öğrenci, 15 tanesi erkek öğrencidir. Çalışmada öğrencilerden veri toplamak amacıyla nitel veri toplama tekniklerinden 2 adet yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Birinci formda Hayat Bilgisi dersine yönelik maddeler yer alırken İkinci formda dersin bir ünitesine dair maddeler yer almaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda Hayat Bilgisi dersine katılımın yüksek seviyelerde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, tutum, katılım, Eğitim

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the participation levels of 3rd grade primary school students studying in the Central District of Giresun province in the Life Sciences course. The study is a qualitative study and the study group consists of 32 3rd grade students studying in primary schools affiliated to the Giresun Provincial Directorate of National Education in the 2023-2024 academic year. 17 of the students in the study group are girls and 15 are boys. In the study, 2 structured observation forms, which are qualitative data collection techniques, were used to collect data from the students. While the first form includes items related to the Life Sciences course, the second form includes items related to one unit of the course. As a result of the findings obtained in the study, it was determined that the participation in the Life Sciences course was at high levels.

Keywords: Life Sciences, attitude, participation, Education

1. GİRİŞ

Tutum; bireylerin belli bir objeye karşı göstermiş oldukları olumlu veya olumsuz tepkilerdir (Turgut, 1978). Kişi eğer herhangi bir objeye karşı olumsuz davranış sergilerse o konuya gerekli ilgi ve hassasiyeti gösteremez. Bu durum eğitimde de böyledir. Eğer öğrenci bir derse karşı olumlu tutum gerçekleştiremezse o derste başarılı olamayabilir.

Öğrencilerin herhangi bir konuya ilişkin ilgileri, tutumları ile kendilerine güven duyma durumları onların duyuşsal giriş davranışlarını tanımlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler

herhangibir konuya ve derse karşı ilgi duyduklarında ve derse karşı olumlu tutum sergilediklerinde öğrenmeleri daha etkili düzeyde olmakta ve derse karşı başarılı olmaktadırlar (Erden ve Akman, 1997; Fidan, 1996).

Oppenheim (1992)'ye göre 'Tutum (attitude): belirli bir uyarıyla karşılaşıldığı zaman kişinin bu duruma karşı belli bir şekilde tepki gösterme eğilimi' olarak açıklanmıştır. Tutumlar merak ve değerlendirme gibi özellikleri de kapsadığı için sadece öğrenmenin olup olmasını değil aynı zamanda kişinin öğrenme tarzını da etkiler (Atasoy, 2004). Bundan dolayı bir derse karşı olumlu tutum geliştirmek o derse karşı öğrenme tarzını da etkileyecektir. Bazı olumsuz tutum gerçekleştirilen dersler de öğretimin de zor olduğu görülmektedir.

Derslere yönelik duyuşsal davranışlar birçok kavram gibi çok önemlidir. Duyuşsal davranışlar öğrencilerin tutumlarını, değerlerini, kültürlerini vb. davranışları kapsar. Tutumlar duyuşsal davranışlar arasında en çok ilgi gören konulardan biridir. Bu ilgi tutumla akademik başarı arasında olumlu ilişkilerin bulunmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin derslere yönelik tutumlarının olumlu yönde olması onun derslere karşı başarısını arttıracaktır.

Öğrencileri iyi bir vatandaş haline getirmek ilköğretim programının bütün amacını kapsamaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için ilköğretim okullarında öğrencilere toplum içindeki rollerini kavratmak, toplumsal düzene ayak uydurmak ve onlarla uyumlu bir biçimde yaşamak için gerekli olan bilgin ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin önemli kısmı ilkokullarda okutulan Hayat Bilgisi dersiyle kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Hayat Bilgisi dersi toplu öğretim yaklaşımına uygun hazırlanmış bir derstir. Çocukların kendilerini, yaşadıkları çevreyi ve toplumu tanımaları için oluşturulmuştur (MEB, 2009). Hayat Bilgisi dersinde, çocuğa içinde bulunduğu çevreyi inceleyerek küçük yaşlardan itibaren, çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru bilgiler ile çevreye uyumda iyi alışkanlık ve gerekli beceriler öğretme amacı ön plandadır (Binbaşıoğlu, 2003).

Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler birçok alana özgü tutum ve değerlerini bütüncül bir anlayışa göre öğrenmesini amaçlar (Şimşek, 2014: 3).

Hayat Bilgisi dersi, kişinin hayatında yaşayabileceği farklı sıkıntılara, en doğru çözüm yolları bulabilmesi için onu hayata hazırlamayı hedef edinmiştir. Bu derste yaşanan olaylar ele alınarak, öğrencilere görev ve sorumluluklarının neler olduğu öğretilir. Çocukların seviyelerine uygun bir şekilde öğretilen bilgi ve becerileri, yaşanan zamana ve gelecek zamana aktararak kullanacakları düşünülmektedir (Akınoğlu, 2003: 1-13).

Hayat Bilgisi dersine karşı katılımın belirlenmesi, Hayat Bilgisi dersinin her aşamasında ölçülmesi ve bu dersin elde edilen sonuçlara göre yürütülmesi gerekmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersine katılım düzeyleri belirlenecek ve elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin hayat bilgisi dersine katılımlarını arttırmaya yönelik neler yapabilecekleri konusunda önerilerde bulunulacaktır.

1.1. Hayat Bilgisi Öğretiminin Amaçları

Hayat bilgisi dersiyle; öğrencilerin çevresini tanıyan, vatanını seven, ülke ve dünya olaylarını izleyen Türk milletinin fertleri olarak yetişmesi beklenmektedir. Öğrencilerin, aile yaşamının anlamını ve bunun toplumdaki önemini bilmeleri vurgulanmaktadır (Şimşek, 2014: 9). Bununla beraber aslında Hayat Bilgisi dersi öğrencilere iyi insan olmayı öğretmektedir.

Hayat bilgisi dersinin hemen hemen her bölümünde çocukların kendi bireysel yetenekleriyle ulaşabilecekleri ve öğretmenlerin çocuklara bilgiyi aktarmak yerine bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretecekleri etkinlikler vasıtasıyla;

Yeni şeyler öğrenmekten mutluluk duyan,
Kendisiyle, doğayla ve toplumsal çevresiyle barış içinde yaşayan,
Kendini, vatanını, milletini ve doğayı tanıyıp, koruyup geliştiren,
Günlük hayatta ihtiyaç duyduğu temel bilgilere,
Çağın gerektirdiği donanımına ve yaşam becerilerine sahip olan,
Değişikliklere etkin şekilde uyum sağlayabilen,
Mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçlar (MEB, 2009).

1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Kazandırmak İsteddiği Kişisel Nitelikler

Hayat bilgisi dersi ile öğrencilerde aşağıda belirtilen özelliklerin ve değerlerin kazanılmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (MEB, 2009).

Programda belirtilen kişisel nitelikler aşağıda verilmiştir:

Öz güven, öz saygı, toplumsallık, hoşgörü, sabır, sevgi, saygı, barış, vatanseverlik, yardımseverlik, dürüstlük, doğruluk, adalet, yeniliğe açıklık, kültürel değerleri koruma ve geliştirme

1.3. Tutum

Hayat Bilgisinde birden fazla kavram gibi tutum kavramı hakkında da farklı tanımlar yapılmaktadır. Bireyin karşısındakini kabul ya da reddetmesine etki eden amacına tutum denir (Başaran, 1985). Başka bir deyişle tutum; duygu düşünce ve davranışların tamamı olarak tanımlanmaktadır.

“Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimidir.” (Özgüven, 1994).

“Tutum, verilen bir psikolojik objeye, tutarlı bir şekilde, tercih etme veya tercih etmeme tarzında cevap verme ile ilgili öğrenilen eğilim olarak tanımlanabilir” (Öztürk, 2004).

Bu tanımlar ve açıklamalar doğrultusunda tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir:

- 1-Tutumlar yaşayarak kazanılır. Farklı bir deyişle, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- 2- Tutumlar kalıcıdır, belli bir süre devamlılık gösterirler.
- 3- Tutumlar, bir düzen içinde olmalıdır. Bireyin çevresini anlamasında yardımcı olurlar.
- 4- Birey bir nesneye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona tarafsız olarak bakamaz.
- 7- Tutum bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- 8- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler. (Tavşancıl, 2005).

Kişinin davranışları ile tutumu arasındaki ilişkiyi etkileyen önemli bir özellik, geçmiş deneyimlerdir. Eğer kişi geçmişte bir davranışta bulunmuşsa, muhtemelen gelecekte de bulunacaktır. Bu nedenle kişinin geçmişteki davranışlarına bakılarak, bir nesneye yönelik tutumu ve gelecekte aynı davranışlarda bulunup bulunmayacağı tahmin edilebilir (Çetin, 2004).

Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu ya da olumsuz duygu ve düşünceleri yani tutumların belirlenmesi, öğrenmeden istenilen faydanın sağlanması açısından önemlidir. Öğrencilerin, duyuşsal davranışlarındaki değişmelerin belirlenmesi, yapılan eğitim-öğretim çalışmaları açısından son derece önemlidir (Yetim, 2006). Öğrencilerin tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması sonucu çoğunlukla etkilemektedir.

Kaya (2006), “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Tutuma Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde bazı öğrenme stratejilerini geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutuma etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubunun puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiş ancak bu deneysel çalışmanın öğrenci tutumlarında etkili olmadığı gözlenmiştir.

Öztürk (1998) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının derecesini saptamayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda bu derste başarılı, öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurabilen ve derste öğretmeninden çok faydalanan, sınıflarında düz anlatım, kitap çalışması ve gezi gözlem etkinlikleri hariç, öğretim etkinlikleri sık kullanılan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Altıntaş, (2003) çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı duyuşsal alandaki tutum düzeylerini ortaya koyarak öğretmenlere ve sosyal bilgiler dersinin öğretimine yönelik bazı bilimsel önerilerde bulunabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 2002–2003 öğretim yılında okutulan sosyal bilgiler dersine yönelik 8 yerleşim yerinde, 15 ilköğretim okulunun 7. Sınıflarında okuyan 391 öğrencinin, öğrenci tutum düzeyi bilgi formuna verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları nötr bulunmuştur.

Shea (2000) bilgisayar destekli ve videoya dayalı eğitimin, öğrencinin derse karşı tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, iyi tasarlanmış video uygulamalarının öğrencileri derse karşı motive ettiğini, zaman kazandırdığını ve özellikle yardıma gereksinimi olan öğrencilerin zayıf yönlerini ortaya çıkardığını göstermiştir. Araştırmada başarı düzeyleri düşük olan öğrencilerin ders süresince düzeylerinin üzerinde performans gösterdikleri ve derse karşı olumlu tutum gösterdikleri gözlenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmada, ilköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine katılım düzeylerini belirlemek üzere yapılandırılmış gözlem formuyla gözlemler yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Giresun ili Merkez ilçesinde ilköğretim 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine katılım düzeylerini belirlemektir.

2.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine katılım düzeyleri ne düzeydedir?
2. Üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi ‘Güvenliğim tehlikede mi?’ ünitesi işlenirken derse katılımları ne düzeydedir?

2.4. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Giresun İli Merkez ilçesinde 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma 17 kız öğrenci ve 15 erkek öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

2.5. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, önceden hazırlanan toplam 15 maddeden oluşan iki form üzerinden oluşmaktadır. Katılımcılara sorulacak olan soru maddeleri tasarlanmış, uzman görüşü alınmış, uzman görüşü ile birlikte gözlem formu maddelerinin içeriği belirlenmiştir.

Gözlem formu iki farklı bölümden oluşmaktadır. Gözlem formunun birinci bölümünde öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine katılım düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler bulunurken ikinci bölümünde ise Hayat Bilgisi dersinde bir üniteye ait katılım düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Gözlem formu maddeleri aşağıda belirtilmiştir.

İstemediği şeyi yapmama

Kendi için gerekli güvenlik önlemine uyma

Tehlikeli ortamlara girmeme

Doğal afetler hakkında bilgi edinme

Oyun araçlarını güvenli kullanma

Güvenli alanlarda oyun oynama

Doğal afetlerden korunmak için önlem alma

Derse Katılma

Problem cümlesi tasarlama

Ödev yapma

Dersi için hazırlanma

Çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yapma

Parmak kaldırma

Dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bilme

Derste sorumluluk alma

2.6. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniği olan yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir.

Bu araştırmada araştırmacı Giresun ili Merkez ilçesi Gedikkaya İlkokulu'nda 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersine katılmış olup gözlem formlarını öğrenci katılımını belirlemek adına kayıt altına almıştır. Alınan kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmada yapılandırılmış gözlem formuna, cevapların içeriğine göre maddeler işaretlenmiştir. Daha sonra maddelerden elde edilen veriler, ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Öğrencilerin derse katılım düzeylerini belirlemek adına gözlemler yapıp maddeler tek tek işaretlenmiştir. Araştırmaya katılan 32 öğrenci Ö1, Ö2,... şeklinde kodlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi dersine katılım düzeyini belirlemek üzere yapılan gözlem formu aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Hayat Bilgisi dersine karşı katılım düzeyi gözlem formu

Maddeler	Katılımcı Kodu	n
Ders Katılma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	29
Problem cümlesi tasarlama	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö11,Ö16,Ö23,Ö28,Ö32	10
Ödev yapma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	27
Dersi için hazırlanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö25,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	23
Çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yapma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö14,Ö16,Ö18,Ö19,Ö23,Ö26,Ö28,Ö32	16
Parmak kaldırma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17	16
Dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bilme	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö11,Ö16,Ö32	8
Derste sorumluluk alma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö25,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	24

Tablo 1'e göre öğrencilerin 29 tanesinin derse katılım konusunda istekli olduğu, 10 tanesinin problem cümlesi tasarladığı, 27 tanesinin ödevlerini yaptığı, 23 tanesinin ders içi hazırlık yaptığı, 16 tanesinin çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptıkları, 16 tanesinin sürekli olarak parmak kaldırdığı, 8 tanesinin dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği, 24 tanesinin ise derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir.

Ö1'in derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı, dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö2'nin derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı, dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö3'ün derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö4'ün derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı, dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö5'in derse katıldığı ve sürekli olarak parmak kaldırdığı gözlemlenmiştir. Ö6'nın derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı, dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö7'nin derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı, dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö8'in derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö9'un derse katıldığı, ödev yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı gözlemlenmiştir. Ö10'un derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö11'in derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı, dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö12'nin derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö13'ün derste hiçbir etkinliğe katılmadığı gözlemlenmiştir. Ö14'ün derse katıldığı, ödev yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı ve sürekli olarak parmak kaldırdığı gözlemlenmiştir. Ö15'in derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö16'nın derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, sürekli olarak parmak kaldırdığı, dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö17'nin derse katıldığı ve sürekli olarak parmak kaldırdığı gözlemlenmiştir. Ö18'in derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö19'un derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö20'nin derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö21'in derste hiçbir etkinliğe katılmadığı gözlemlenmiştir. Ö22'nin derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö23'ün derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö24'ün derse katıldığı ve ödev yaptığı gözlemlenmiştir. Ö25'in derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö26'nın derse katıldığı, ödev yaptığı ve çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı gözlemlenmiştir. Ö27'nin derse katıldığı ve ödev yaptığı gözlemlenmiştir. Ö28'nin problem cümlesi tasarladığı ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö29'un derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö30'un derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir.

Ö31'in derse katıldığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Ö32'nin derse katıldığı, problem cümlesi tasarladığı, ödev yaptığı, ders içi hazırlık yaptığı, çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptığı, dersle ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği ve derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi dersi 'Güvenliğim tehlikede mi?' ünitesine işlenirken derse katılım düzeylerini belirlemek üzere yapılan gözlem formu aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 3. Hayat Bilgisi dersi 'Güvenliğim tehlikede mi?' ünitesi katılım düzeyi gözlem formu

Maddeler	Katılımcı Kodu	n
İstemediği şeyi yapmama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö16,Ö18,Ö19,Ö21,Ö23,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	22
Kendi için gerekli güvenlik önlemine uyma	Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö24,Ö26,Ö27,Ö30,Ö31,Ö32	16
Tehlikeli ortamlara girmeme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13,Ö16,Ö18,Ö19,Ö21,Ö23,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	23
Doğal afetler hakkında bilgi edinme	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	25
Oyun araçlarını güvenli kullanma	Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö24,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30,Ö31,Ö32	18
Güvenli alanlarda oyun oynama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö16,Ö18,Ö19,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32	23
Doğal afetlerden korunmak için önlem alma	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö19,Ö21,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30,Ö31,Ö32	19

Tablo 2'ye göre öğrencilerin 22 tanesinin istemediği şeyi yapmadığı, 16 tanesinin kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, 23 tanesinin tehlikeli ortamlara girmediği, 25 tanesinin doğal afetler hakkında bilgi edindiği, 18 tanesinin oyun araçlarını güvenli kullandığı, 23 tanesinin güvenli alanlarda oyun oynadığı, 19 tanesinin ise doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir.

Ö1'in istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö2'nin istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve güvenli alanlarda oyun oynadığı

gözlemlenmiştir. Ö3'ün istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö4'ün istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö5'in kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, doğal afetler hakkında bilgi edindiği ve oyun araçlarını güvenli kullandığı gözlemlenmiştir. Ö6'nın istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı, güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö7'nin kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö8'in istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı, güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö9'un istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı, güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö10'un istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö11'in tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö12'nin istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö13'ün istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö14'ün kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö15'in kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, oyun araçlarını güvenli kullandığı, ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö16'nın istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö17'nin kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, oyun araçlarını güvenli kullandığı, ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö18'in istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö19'un istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö20'nin hiçbir etkinliğe katılmadığı gözlemlenmiştir. Ö21'in istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö22'nin doğal afetler hakkında bilgi edindiği ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö23'ün istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö24'ün kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö25'in istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö26'nın istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı, güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö27'nin kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı,

güvenli alanlarda oyun oynadığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö28'in istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir. Ö29'un istemediği şeyi yapmadığı, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö30'un istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö31'in istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Ö32'nin istemediği şeyi yapmadığı, kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, tehlikeli ortamlara girmediği, doğal afetler hakkında bilgi edindiği, oyun araçlarını güvenli kullandığı ve güvenli alanlarda oyun oynadığı gözlemlenmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırmada Giresun ili Merkez ilçesi Gedikkaya İlkokulunda 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersine katılım sağlanıp gözlem formları öğrenci katılımını belirlemek adına kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin katılımları iki adet gözlem formuyla değerlendirilmiştir. İlk olarak öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine katılımlarına yönelik gözlem formu kullanılmıştır. İkinci olarak ise öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi 'Güvenliğim tehlikede mi?' ünitesini işlerken derse katılımlarını belirlemek üzere gözlem formu kullanılmıştır.

Hayat Bilgisi dersine katılım düzeyini belirlemeye yönelik kullanılan gözlem formuna göre öğrencilerin 29 tanesinin derse katılım konusunda istekli olduğu, 10 tanesinin problem cümlesi tasarladığı, 27 tanesinin ödevlerini yaptığı, 23 tanesinin ders içi hazırlık yaptığı, 16 tanesinin çalışmalarında arkadaşlarıyla iş birliği yaptıkları, 16 tanesinin sürekli olarak parmak kaldırdığı, 8 tanesinin derse ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bildiği, 24 tanesinin ise derste sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir.

Hayat Bilgisi dersi 'Güvenliğim tehlikede mi?' ünitesini işlerken derse katılım düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan gözlem formunda ise öğrencilerin 22 tanesinin istemediği şeyi yapmadığı, 16 tanesinin kendi için gerekli güvenlik önlemlerine uyduğu, 23 tanesinin tehlikeli ortamlara girmediği, 25 tanesinin doğal afetler hakkında bilgi edindiği, 18 tanesinin oyun araçlarını güvenli kullandığı, 23 tanesinin güvenli alanlarda oyun oynadığı, 19 tanesinin ise doğal afetlerden korunmak için önlem aldığı gözlemlenmiştir.

Tüm bu gözlem formları verileri ve kuramsal boyut ele alındığında günümüzde öğrencilerin derse katılım düzeylerinin artmasında onların derse karşı tutumları, öğretmene olan sevgileri gibi birçok faktörle ilişkili olduğu ve buna bağlı olarak öğrencilerin derse katılım düzeylerinin yükselmekte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derse katılım düzeylerini arttırarak gerekli başarının sağlanacağı ve eğitim öğretimin kalitesinin artacağı sonucuna ulaşabiliriz.

4.2. Öneriler

Bu kısımda; araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- 1- Farklı etkinliklerle öğrencilerin derse katılım düzeyleri arttırılabilir.
- 2- Öğrencilere doğru zamanda doğru pekiştireç vermek katılımı arttırmayı sağlamada önemli bir etkisi olduğu düşünülebilir.
- 3- Tüm öğrencilere karşı adil davranmak derse katılımı arttırmada önem arz edebilir.

- 4- Derse katılım düzeylerini arttırmak için öğrencilere saygı duyulabilir ve onlara değerli oldukları hissettirebilir.
- 5- Derse katılımı sağlamak için öğrenciler hedeften haberdar edilebilir.
- 6- Öğrencilere destekleyici geri bildirimler verilebilir.
- 7- Derse katılımı arttırmak için öğrencilere rahat bir çalışma ortamı sunulabilir.
- 8- Derse katılımın artırılarak başarının artırılması adına farklı düzeylerde çalışmalar yaptırılması önem arz edebilir.

5. KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2003). Hayat Bilgisi Öğretimi. Ed: C. Öztürk, D. Dilek, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. 3. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altıntaş, S. (2003). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri, Manisa.
- Atasoy, B. (2004). Fen öğrenimi ve öğretimi. Asıl Yayın Dağıtım
- Bayram, H. (2005). 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. Eğitimde Yansımalar VIII: İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Kayseri.
- Bilgin, N. (2006) Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). Hayat Bilgisi Öğretimi. (Birinci Baskı), Ankara: Nobel Basımevi.
- Çetin, H. (2004). Öğrenci Ergenlerin Şiddete Yönelik Tutumları, Yaş ve Cinsiyete Göre Bir İnceleme (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim . Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınları. Ankara.
- Gülaydın, G. (2002). 1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Güleryüz, H. (2008). Hayat Bilgisi öğretimi ve programı. Ankara: Pegem.
- Kabapınar, Y. (2007). Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. Ed: C. Öztürk. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi- Yapılandırmacı Bir Yaklaşım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kagıtçıbaşı, Ç., Yeni _nsan ve _nsanlar, Evren Yayınevi, 10. Basım, 106-114 s., İstanbul, 1999.
- Kaya, Filiz. (2006), İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Tutuma Etkisi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Oppenheim, (1992) "Questionnaire design, interviewing and attitude measurement." London: Pinter Publishers.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özgüven, İ. Ethem (1994). Psikolojik Testler. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Öztürk, C. (1998). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutumu, PAÜ

Dergisi, Sayı: 7.

Öztürk, A.(2005). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri”, Nobel Yayınları İstanbul.

Shea, P. (2000), “A Study of Captioned Interactive Video”, Journal of Educational Computing

Şimşek, S. (2014). Geçmişten Günümüze Hayat Bilgisi Selçuk Şimşek, (Ed.), Sınıf Öğretmenleri ve Adayları İçin: Hayat Bilgisi Öğretimi. (s.3-26). Ankara: Anı

Yayıncılık.Tavşancıl, Ezel. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

T.C. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2 ve 3. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Turgut, M.F. (1978). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Nüve Matbaası.

Yetim, H. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Tezi

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC
SUCCESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND THEIR PERCEIVED PARENTAL
SUPPORT

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI İLE ALGILADIKLARI VELİ
DESTEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Murat GOKALP¹, ÖZGE BAŞTEMİR²

¹Agri İbrahim Çecen University Education Faculty Agri-TURKEY,

Orcid. 0000-0003-4928-6954

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Orcid: 0000-0002-3103-5164

ÖZET

Bu araştırma lise öğrencilerinin algıladıkları veli desteği ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Özel Çarşamba Birey Koleji Anadolu Lisesi ve Özel Çarşamba Birey Koleji Fen Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak lise öğrencilerinin algıladıkları veli desteğiyle ilgili olarak ebeveynlerin eğitim durumu/öğrencilerin akademik başarı ilişkisi, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu/öğrencilerin akademik başarı ilişkisi, ebeveyn tutumları/öğrenci başarı ilişkisi çerçevesinde öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılarak görüşme verileri yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, ebeveynlerin eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısında belirleyici olmadığı, öğrencilerin başarılarından kendilerini sorumlu tuttıkları görülmüştür. Sosyo-ekonomik durumları birbirinden farklı olsa dahi öğrenciler ebeveynlerinin mesleklerini, sosyal statülerini ve yaşayış biçimlerini akademik başarıları için olumlu durumlar olarak yorumlamışlardır. Baskıcı-otoriter tutum öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkiliyor olsa da öğrenciler yerinde ve tutarlı baskıyı akademik başarıları için olumlu yorumlamış; hoşgörülü ve demokratik tutumun akademik başarıları için koşulsuz destek sağladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Veli Desteği, Ebeveyn Tutumları, Eğitim

ABSTRACT

This research reveals the relationship between perceived parental support of high school students and their academic success. The study group of this research, which used the qualitative research method, consists of 9th, 10th, 11th and 12th grade students of Özel Çarşamba Birey College Anatolian High School and Özel Çarşamba Birey College Science High School in the 2023-2024 Academic Year. In the research, semi-structured interview technique, one of the qualitative data collection techniques, was used and students' opinions were obtained regarding the perceived parental support of high school students within the framework of the relationship between parents' educational status/students' academic success, parents' socio-economic status/students' academic success, and parents' attitudes/students' success. In the analysis of the interview data, content analysis, one of the qualitative data

analysis techniques, was used to interpret the interview data. As a result of the findings obtained, it was seen that the educational status of parents was not a determinant in the academic success of the students and that the students held themselves responsible for their success. Even though their socio-economic status was different from each other, the students interpreted their parents' professions, social status and lifestyles as positive situations for their academic success. Although the oppressive-authoritarian attitude negatively affects the academic success of the students, the students interpreted the appropriate and consistent pressure positively for their academic success; they stated that the tolerant and democratic attitude provided unconditional support for their academic success.

Keywords: Academic success, Parental Support, Parental Attitudes, Education

1. Giriş

Bir toplumun kendini gerçekleştirmesi için eğitim olmazsa olmazlardan biridir. Bireylerin eğitimleri ailede başlayarak okul, meslek hayatı ve toplum gibi alanlarda şekillenerek bireyin benliğinin oluşmasına yardımcı olur. Ailede başlayan eğitim okul hayatına geçişle birlikte yerini daha çok akademik süreçlere bırakır. Bu süreçle birlikte hem öğrenci hem ebeveynler öğrencinin olabilecek en üst düzeyde akademik başarı elde etmesini bekler. Erdoğan, (2016) 'ya göre "Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimlerini ifade etmektedir."

Öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, öğrenme becerileri ve motivasyonları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Akademik sürece geçiş öncesinde, süreç boyunca ve hatta sonrasında öğrenciler ebeveynlerinden aldıkları birikim neticesinde kendilerine yön verme eğiliminde olacaklardır. Bu sebeple, ebeveynlerin öğrenciler için model olma, maddi ve manevi destekte bulunma, yol gösterme ve olumlu tutum sergileme gibi sorumlulukları olduğunu söylemek mümkündür.

Ebeveynlerin; çocuklarını ilgi, istek ve kişilik özelliklerine uygun olarak yönlendirdiğinde daha verimli sonuçlara ulaşabilecekleri görüşünü desteklenmektedir. Bu durumun öğrencilerin ilerideki meslekleri konusunda doğru kararlar almalarına yardımcı olması yanı sıra psikolojik açıdan gelişimlerini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda başarıları neticesinde soyut veya somut olarak ödüllendirilmeleri de pozitif etkiler doğuracaktır (Kapıkıran, 2016).

Çalışmalar, ebeveyn desteğinin incelemeler sonucunda araçsal ve duygusal olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu göstermektedir (Young ve ark., 1995; Van Besst ve Baerveldt, 1999; Aksoy, Kahraman ve Kılıç, 2008). Öğrencinin okul çalışmalarına yardım etme ve sosyal faaliyetlere katılımına yönlendirme gibi ebeveyn desteği araçsal boyutu; fiziksel ya da sözlü sevgi gösterimi, yakınlık gösterme, teşvik etme, net ve pozitif iletişim kurma davranışlarını içeren destek ise duygusal boyutu temsil etmektedir (Barber ve Thomas, 1986; Felson ve Zielsnski, 1989; Young ve ark., 1995; Van Besst ve Baerveldt, 1999; Aksoy, Kahraman ve Kılıç, 2008).

2.1. Öğrenci – Başarı İlişkisi

Her öğrencinin başarıyı algılayış ve yorumlayış şekillerinde farklılıklar olabilir. Bu duruma neden olarak bireysel farklılıkları ele alabiliriz. Öğrencilerin öğrenme ve bunu ifade edip başarıya dönüştürme hikayesi elbette ki birbirinden farklıdır. Her öğrenci kendi algıladığı şekilde başarıyı yakalamak ister. Öğrencinin başarısı arttıkça özgüven, özsaygı, öz farkındalık ve yapabileceklerinin boyutlarını keşfetme gibi duyguları ortaya çıkacaktır. Yenidünya (2005)'e göre, başarıyı yakalayan bireyler elindeki imkanlardan yakınmaz; geçmişteki hataları

için pişmanlık duymaktansa mevcut problemi nasıl çözeceğine odaklanır; başarısızlıkları için dış mekanizmaları değil kendini sorumlu tutar ve mevcut durumu değiştirme gücü olmadığında bunu kabullenip çözüm için yeni yollar arayışına girer.

Karaarslan (2010)'a göre öğrencinin akademik başarısını etkileyen temel faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bedensel ve psikolojik gelişim
- Akıl yürütme, eleştirel düşünme, problem çözme vb. bilişsel süreçlerdeki yeterlilik
- Ders öncesi hazır bulunuşluk durumu
- Derslere devam durumu
- Düzen ve disiplin
- Ders çalışma yöntemleri
- Uyku alışkanlıkları
- İletişim becerileri
- Uyum ve adaptasyon kabiliyeti
- Aile yapısı ve düzeni
- Ebeveyn Tutumları
- Kalabalık öğrenme ortamı
- Öğretmenle kurulan ilişki

2.2. Veli Desteği

Her ebeveyn çocuğunun eğitim/öğretim yaşantısında olabilecek en üst seviyede başarı göstermesini ister. Ancak bu konuda öğrenciyi desteklemek gerekmektedir. Genel aile yapısı incelendiğinde her öğrencinin farklı özelliklere sahip ailelerin içinde bulunduğu düşünülebilir. Bu farklılıklar temelde ailelerin; gelir ve eğitim durumu, yaşları, sosyo-ekonomik durumu, hayat görüşü, insan ilişkileri, aile ilişkileri, yaşadıkları ortam/hayat şartları olarak ele alınabilir. Gelir ve eğitim durumu orta veya yüksek, insan ve aile yaşamındaki ilişkileri olumlu, orta veya yüksek yaşam standartlarına sahip ebeveynlerin öğrencinin akademik başarısına olumlu katkıda bulunduklarını söylemek mümkündür.

Ebeveynler çocuklarının akademik başarı potansiyellerine inanıp çocuklarını koşulsuz sevgi ve şefkat göstererek büyüttüklerinde, onların akademik veya sosyal alanlardaki başarıları karşısında pekiştirici sunduklarında, onların gayret ve emeklerini takdir ederek yardımcı olduklarında ve çocuklar için başarıya elverişli bir ev ortamı sunduklarında akademik başarıları için gerekli desteği sağlamış olacaktırlar (Kapıkıran, 2016).

Yukarıda bahsedilen ebeveyn durum ve koşullarına sahip olmayan öğrencilerin akademik başarı elde etmeleri sahip olanlara göre oldukça güçtür. Velinin göstermiş olduğu destekten mahrum öğrenciler akademik başarılarına titizlik gösterme eğilimi düşük seviyelerde kalacaktır. Bu durum ilköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar tüm eğitim hayatını etkileyip eğitim sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasına büyük bir etken olacaktır.

2.3. Ebeveyn Tutumları

Yılmaz ve Kesici (2014)'e göre, ebeveynlerin her ne kadar kendilerine has tutum ve eğilimleri olsa da bunları aşağıdaki gibi birkaç temel başlık altında toplamak mümkündür.

a) Baskıcı-Otoriter Tutum

Otoriter tutum sergileyen ebeveynler, çocuklarının onlara koşulsuz şekilde itaat etmeleri gerektiğine inanırlar. Kuralları kendileri koyarlar ve uyulmaması durumunda yaptırım uygulamaktan çekinmezler. Çocuğun otonomi kazanmasını değil, otoriteye bağlı kalmasını tercih ederler. Bu tutum sıklıkla sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde görülür ve çocuğun

özgüven problemleri yaşamasına, dolaylı olarak da akademik başarı göstermesinde yetersizliğe neden olur.

b) Aşırı Hoşgörülü Tutum

Aşırı hoşgörülü ebeveynler çocukların kendilerinden istek ve beklentilerini denetimsizce kabul edip yerine getirirler. Bu tutum karşısında çocuk kendi özdenetimini kazanamaz; saldırgan, söz dinlemez, şımarık ve sorumluluk sahibi olmaktan uzak bir karaktere bürünebilir. Aşırı otoriter tutumun yaratabileceği olumsuzluklar aşırı hoşgörülü tutum söz konusu olduğunda da meydana gelebilir. Ebeveynler ve çocuk için içinden çıkılmaz karmaşık bir hal alabilir.

c) Aşırı Koruyucu Tutum

Aşırı koruyucu tutum sergileyen ebeveynler, çocuklarını olması gerekenden fazla şekilde takip edip müdahale etmek isterler. Bu durum çocuğun kendini geliştirmesine engel olarak sürekli başkalarına ihtiyaç duymasına sebep olabilir. Çocuğun genel itibarıyla güvensiz, aşırı hassasiyet gösteren, tek başına birey olmakta zorlanan bir karakter yapısına bürünmesine yol açar. Aşırı koruyucu aileler devamlı olarak çocuğunun kötülöklere maruz kalma ihtimali üzerinde dururlar. Bu sebeple çocuğun dış dünyayla olan bağlantısını olabildiğince minimuma indirerek tehlikeli ve olağandışı durumlardan koruma eğilimi gösterirler. Bu tutum çocukların özgüven eksikliği yaşamasına ve gerçek hayata hazırlanmasına engel teşkil etmektedir.

d) Mükemmeliyetçi Tutum

Aydoğdu ve Dilekmen (2016)'e göre, mükemmeliyetçi tutuma sahip ebeveynler kendi yaşantılarında başaramadıklarını veya tecrübe edemediklerini çocukları vasıtasıyla yaşayarak tatmin sağlamak isterler. Çocukları için gerçekten uzak beklentilere girerek katı bir tutumla bunun gerçekleşmesi için baskı yoluna gidebilirler. Çocuk ebeveynlerin karşılaması zor olan beklentilerini gerçekleştiremediğinde kendine güvenini kaybeder ve başarısızlıkla yüzleşir.

e) Demokratik Tutum

Gök (2010)'e göre, demokratik tutum sergileyen ebeveynler, belirgin sınırlar dahilinde çocuğun istediği eylemleri gerçekleştirmesine müsaade ederler. Yukarıda bahsedilen tutumların aksine kabul edilebilir düzeyde anlayışlı ve hoşgörülü yaklaşım gösterirler. Çocuğun da bir birey olduğunu; onun istek ve arzuları, hak ve özgürlükleri olduğunu; aileden sevgi ve saygıya ihtiyaç duyduğunu bilirler. Çocuğun kendini tanımasına ve geliştirmesine imkan tanırırlar. Yanlış davranışlar karşısında çocuğu olumsuz etkileyecek, benliğine zarar verecek cezalar vermektense davranışa dönük yapıcı cezalar vermeyi ve sebeplerini net bir şekilde çocuğa izah etmeyi tercih ederler. Demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocukları, ebeveynlerinin yapıcı ve destekleyici davranışları sayesinde akademik ve sosyal alanlarda başarı gösterme eğilimindedirler.

Aslanargun ve Özakça (2015)'in araştırmalarında yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin ailelerinin, çocuklarını desteklemek için gösterdiği uğraşlar ve bu doğrultuda ne kadar katkı sağladıklarını incelemektedir. Nitel bir araştırma yöntemi olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile Düzce ilinin değişik semt ve köylerinde öğrencilerin akademik başarıları yüksek beş öğrenci velisiyle 2010-2011 Eğitim öğretim yılında yarı yapılandırılmış formlar ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarılarında aile ilgisinden ziyade içsel güdülenmenin ve yeteneklerinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baylar (2016)'ın çalışmasında ebeveyn sıcaklığının ve kontrol düzeylerinin çocuğun akademik başarıları ve sosyal kaygıları üzerindeki etkisi, öz saygı ve özerklik düzeyleri üzerinden incelenmiştir. Öğrencilerden sosyo-demografik formu, ebeveynleri için Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeğini, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğini, Ergen Özerklik Ölçeğini ve Ergenler

için Sosyal Kaygı Ölçeğini cevaplandırmaları istenmiştir. Sonuçlar, ağırlıklı olarak anneden gelen sıcaklık düzeyinin öğrencinin akademik başarısını, benlik saygısını, sosyal kaygı düzeyini, özerklikleri aracılığıyla yordadığı görülmektedir. Anne-babanın kontrol düzeylerinin çocuğun sosyal kaygılarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Parmaksızoğlu Cebenoyan (2008)'in çalışmasında asıl amaç Türk lise öğrencilerinin akademik yeterliliği ile ilgili değişkenlerin incelenmesidir. Bu doğrultuda ebeveyn davranış boyutları, öğrencilerin ait olduğu gelir grupları, öğrencilerin akademik başarılarında veli davranışları, ebeveynlerin gelir ve eğitim durumu araştırmada kullanılacak değişkenler olarak kabul edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde, demografik bilgilere ilişkin bir anket, anne ve babaların demokratik ebeveynlik ölçekleri, eğitimin önemine ilişkin sorular, anne babanın evlilik tatmin ölçeği ve öğrencilerin okul tutumları ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okul tutumları değerlendirildiğinde yüksek ve orta gelir grubundaki kız ve erkek öğrencileri için ebeveyn davranışlarının neredeyse yordayıcı gücünü yitirdiği, akademik başarıları söz konusu olduğunda öğrencilerin motivasyon ve öz denetiminin en kuvvetli yordayıcılar olduğu ortaya konmuştur. Ebeveyn tutumlarının ise aracı rolünde olabileceği düşünülmüştür.

Kapıkıran (2016), çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının başarılı olması için destekte bulunması ve baskı uygulayarak öğrencinin başarılı olacağını inanması olarak iki farklı yöntemin ortaya koyacağı olumlu ve olumsuz sonuçları incelemektedir. Bu doğrultuda iki farklı çalışma yürütmüştür. Çalışmasında, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Başarı Yönelimleri Ölçeği, İçsel Motivasyon Ve Sınav Kaygısı İçin Motivasyon Ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği alt ölçekleriyle birlikte öğrencilerin not ortalamaları kullanmıştır. Ebeveynlerin göstermiş olduğu baskıcı tutum ile öğrencilerin notları arasında olumsuz yönde ilişki saptanmıştır. Araştırmada, başarı desteği ile öğrenme başarı yönelimi arasında ortalama düzeyde bir ilişki, performans başarı yönelimi ile düşük düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında detaylara yer verilmiştir.

2.1. Problem Durumu

Öğrencilerin akademik durumu göz önünde bulundurulduğunda bu duruma etki eden birçok faktör yer almaktadır. Bunlardan en önemlilerinden biri olan velinin öğrenci üzerindeki destekleyici tutumu ise büyük önem taşımaktadır.

Öğrencinin eğitim hayatının başlamasıyla birlikte ebeveynlere de büyük bir sorumluluk düşer. Ebeveynlerin öğrenciyi maddi, manevi ve psikolojik vb. açılardan eğitime en uygun noktaya getirmekle ve bu durumu sürdürmekle yükümlü olduğu söylenebilir. Çelenk (2003)'e göre, ailenin öğrenci üzerindeki destekleyici ve motive edici tutumu öğrencinin başarısını doğrudan etkilemekte; okuldaki başarısı tatmin edici olmayan ve okulda kalma ihtimali barındıran öğrencilerin veli/ebeveyn desteğini yeterli şekilde alamadığı düşünülmektedir.

Velinin eğitimle ilgili hususlarda yeteri kadar titiz davranmaması, aile içinde yaşanan sıkıntıları öğrenciye aksettirmesi, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum, kendi eğitim durumu, öğrencinin eğitim yaşantısını takip etmemesi/edememesi, sağlıksız beslenme alışkanlıkları sunması gibi sebepler velinin öğrenciye akademik yaşantısında sağlaması gereken desteği engelleyici unsurlardır (Babaoğlu, Çelik ve Nalbant, 2018).

Her ebeveyn çocuğunun akademik anlamda olabilecek en üst düzeyde başarı göstermesini bekler. Bu doğrultuda ebeveynlerin gösterdiği davranış ve tutumlar arasında farklılıklar söz

konusudur. Bazıları uzlaşmacı, anlayışlı, destekleyici tutum sergilerken; diğerleri despot, kısıtlayıcı, veya inkar edici çeşitli tutumlar sergilemeye eğilim gösterebilir (Gök, 2010).

2.2. Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına etkisi nelerdir?

2.3. Araştırmanın Genel Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin algıladıkları veli desteğinin başarıları üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır.

2.4. Araştırmanın Alt Amaçları

Birinci Alt Amaç: Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim durumu ile akademik başarıları arasındaki ilişki cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

İkinci Alt Amaç: Lise öğrencilerinin akademik başarıları ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Üçüncü Alt Amaç: Lise öğrencilerinin akademik başarıları ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Dördüncü Alt Amaç: Lise öğrencilerinin akademik başarıları ebeveynlerinin sergiledikleri tutuma göre farklılık göstermekte midir?

2.5. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok faktör olduğu bilinmektedir. Daha önce yapılan çalışmalar ışığında ebeveynlerin desteğinin, yaklaşımlarının, tutumlarının ve davranışlarının öğrenci başarısına ne boyutlarda etki ettiği kademe veya branş bazında incelendiği görülmüştür. Lise çağındaki öğrencilerin inişli çıkışlı bir dönem içerisinde olduğunu varsayarak bu dönemin onlar için nazaran daha kritik olduğunu düşünülmektedir. Bu zamana kadar ve bundan sonra elde edecekleri akademik başarı sayesinde geleceklerine yol verecek bir süreç içinde olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bu nedenle, onların akademik başarıları için önemli faktörlerden biri olan veli/ebeveyn desteğinin başarıları üzerindeki etkisini araştırmak önem arz etmektedir.

2.6. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, lise öğrencilerinin algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarıyla olan ilişkisini incelemek amacıyla nitel bir araştırma modeli olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yıldırım (1999), nitel araştırmayı “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma.” şeklinde tanımlamıştır.

2.7. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Samsun’un Çarşamba ilçesinde bulunan Özel Birey Koleji Anadolu Lisesi ve Özel Birey Koleji Fen Lisesi’nde 2023-2024 eğitim/öğretim döneminde eğitim ve öğrenim görmekte olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.8. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, lise öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları veli desteği arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmadan önce katılımcılara yöneltilecek sorularla ilgili uzman görüşüne

başvurulmuş, soruların içeriği ve soru sayısı bu doğrultuda belirlenmiştir.

Görüşme formu ebeveynler hakkında demografik bilgileri içeren sorularla başlamakta olup açık uçlu sorularla devam etmektedir. Cevaplanması beklenen sorular aşağıdaki gibidir:

Soru 1- Cinsiyetiniz? **Soru 2-** Annenizin eğitim durumu? **Soru 3-** Babanızın eğitim durumu? **Soru 4-** Annenizin mesleği? **Soru 5-** Babanızın mesleği? **Soru 6-** Ebeveynlerinizin eğitim durumunun akademik başarınız üzerindeki etkilerini nasıl yorumluyorsunuz? **Soru 7-** Ebeveynlerinizin meslekleri, hayatı algılayış ve yaşayış biçimleri, toplumsal ilişkileri gibi durumların akademik başarınız üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirsiniz? **Soru 8-** Ebeveynlerinizin size karşı sergiledikleri tavır ve tutumların(baskıcı-otoriter, aşırı hoşgörülü, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, demokratik vs.) akademik başarınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

2.9. Verilerin Toplanması

Araştırmanın konusu, amacı ve önemi ile ilgili öğrencilere araştırma öncesinde bilgi verilmiştir. Kullanılacak veri toplama araçlarının gerekliliğinden, kendilerinden ne beklenildiğinden ve soruların nasıl cevaplanması gerektiğinden bahsedilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere çevrimiçi olarak internet ortamında “Google forms” aracılığıyla sunulmuştur. Görüşme sorularının tamamlanması için 2(iki) tam gün süre verilmiştir.

2.10. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, nitel veri analizi türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Weber (1989)’e göre “İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır.” olarak tanımlanmaktadır.

2.11. Öğrencilerin ve Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Görüşmeye katılan öğrencilerin kendilerine ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin ve Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Öğrenci kodu	Öğrenci Cinsiyeti	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Anne Mesleği	Baba Mesleği
Ö1	Erkek	Ortaokul mezunu	Üniversite mezunu	Ev hanımı	Veteriner
Ö2	Kadın	İlkokul mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö3	Erkek	İlkokul mezunu	Lise mezunu	Esnaf	Esnaf
Ö4	Kadın	Üniversite mezunu	Üniversite mezunu	Öğretmen	Öğretmen
Ö5	Kadın	Üniversite mezunu	Üniversite mezunu	İlkokul öğretmeni	Polis

Ö6	Kadın	Ortaokul mezunu	İlkokul mezunu	Ev Hanımı	Elektrikçi
Ö7	Kadın	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Serbest meslek	Serbest meslek
Ö8	Kadın	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö9	Erkek	Ortaokul mezunu	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö10	Erkek	Lise mezunu	Üniversite mezunu	Ev hanımı	Memur
Ö11	Kadın	Üniversite mezunu	Üniversite mezunu	Haritacı	Matbaacı
Ö12	Erkek	Lise mezunu	Üniversite mezunu	Ev hanımı	Polis
Ö13	Kadın	Ortaokul mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	Müteahhit
Ö14	Erkek	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Çiftçi
Ö15	Erkek	İlkokul mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö16	Kadın	Lise mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö17	Kadın	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö18	Erkek	Lise mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	Operatör
Ö19	Kadın	Lise mezunu	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö20	Erkek	İlkokul mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	İşçi

Ö21	Erkek	Üniversite mezunu	Üniversite mezunu	Ev hanımı	Öğretmen
Ö22	Kadın	İlkokul mezunu	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Çiftçi
Ö23	Kadın	İlkokul mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	Çiftçi
Ö24	Kadın	Ortaokul mezunu	Ortaokul mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö25	Kadın	Ortaokul mezunu	İlkokul mezunu	Esnaf	Esnaf
Ö26	Kadın	İlkokul mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	Esnaf
Ö27	Erkek	Lise mezunu	Lise mezunu	Ev hanımı	İşçi
Ö28	Kadın	Üniversite mezunu	Üniversite mezunu	Öğretmeni İdareci	/ Öğretmen İdareci /
Ö29	Kadın	Üniversite mezunu	Lise mezunu	Ev Hanımı	İş Adamı
Ö30	Kadın	Üniversite mezunu	Üniversite mezunu	Hemşire	Röntgen Teknisyeni
Ö31	Kadın	Ortaokul mezunu	İlkokul mezunu	Ev hanımı	Müteahhit

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya katılan öğrencilerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular, kategorilendirilmiş olup tablolar halinde sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaca ait “Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim durumu ile akademik başarıları ilişkisi cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Kız Öğrencilerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarıları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Akademik başarıma etkisi olduğunu düşünmüyorum	Ö2,Ö7,Ö13,Ö16,Ö17,Ö23,Ö24, Ö26,Ö30	9	45
Olumsuz bir etkisi yok	Ö6,Ö8	2	10
Ebeveynlerim bana yardımcı oluyor	Ö4,Ö11	2	10
Akademik başarıma olumlu etkisi var	Ö5,Ö25,Ö28,Ö30,Ö31	5	25
Beni iyi bir şekilde anladıklarını düşünüyorum	Ö19,Ö22	2	10

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına etkisi olduğunu düşünmeyen kız öğrencilerin görüşleri;

Ö2 “Etkilediğini düşünmüyorum.”

Ö7 “Kişinin kendini geliştirmesi önemli bence eğitim durumuyla alakalı olduğunu düşünmüyorum.”

Ö13 “Ebeveynlerimin eğitim durumu benim akademik başarıyı etkilemez çünkü başarıp başarmamak benim çalışmalarımın sonucudur.”

Ö16 “Beni etkilemiyor.”

Ö17 “Ebeveynlerimin eğitim durumu benimkini belirlemiyor bu yüzden akademik başarımla üzerinde bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.”

Ö23 “Aslında pek bir etkisi olmuyor...”

Ö24 “Hiçbir etkisi yok.”

Ö26 “Etkilediğini düşünmüyorum.”

Ö30 “Ailemin akademik durumu beni etkilemiyor.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına olumsuz etkisi olmadığını düşünen kız öğrencilerin görüşleri;

Ö6 “Ailemin eğitim durumu akademik durumumda olumsuz bir etki yaratmıyor.”

Ö8 “Olumsuz bir etkisi yok.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarıları adına “veli yardımı” olarak yorumlayan kız öğrencilerin görüşleri;

Ö4 “Yardımcı olabildikleri kadar yardımcı oluyorlar, başarılı olmam için uğraşıyorlar.”

Ö11 “Bazı anlamadığım konuları anlatıyorlar.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu düşünen kız öğrencilerin görüşleri;

Ö5 “Olumlu etkisi var.”

Ö25 “Fazlasıyla mükemmel.”

Ö28 “Onların geldiği yerleri görüp örnek almak akademik olarak motive edici ve yararlı.”

Ö30 “Çocukluğumdan beri bana örnek olan onlar olduğu için benim de en azından bir üniversite mezunu olmam gerektiği düşünceme öncülük ettiler ve akademik başarı onlar için bu düşünce yüzünden hep çok önde oldu ben de bu yüzden çok çalışıp akademik başarıma özen göstermeyi hedefledim.”

Ö31 “Annem ile babamın eğitim durumunun bizim aile ilişkilerimizi veya okul ile alakalı durumlarda bizi olumlu etkiledi. Bizlerin ne zorluk çektiğini bilerek herhangi bir konuda bizlere anlayış ve destek gösterdiler tabi ki bazı durumlarda yetersiz veya bazı konularda yabancı kaldıkları oldu ama olabildiğince iyi olmaya çalıştılar.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarında velilerin onları daha iyi anlamasını sağladığını düşünen kız öğrenci görüşleri;

Ö19 “Ebeveynlerimde eğitim durumu yüksek olan kişinin yani annemin beni öğrenci olarak isteklerimi, gelecek kaygımı ve hedeflerimi daha iyi anladığını düşünüyorum.”

Ö22 “Her ne kadar ilkokul mezunu olsalar da beni çok iyi anlıyorlar ve bu konuda üzerimde hiçbir olumsuz etkisi yok aksine olumlu etkileri var.”

Tablo 3. Erkek Öğrencilerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarıları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Akademik başarıma etkisi olduğunu düşünmüyorum	Ö1,Ö15,Ö20,Ö27	4	36,36
Akademik başarıma kısmen etkilediğini düşünüyorum	Ö18	1	9,09
Ebeveynlerim bana yardımcı oluyor	Ö3,Ö9,Ö10,Ö12	4	36,36
Akademik başarıma olumlu etkisi var	Ö14	1	9,09
Akademik başarıma olumsuz etkisi var	Ö21	1	9,09

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına etkisi olduğunu düşünmeyen erkek öğrencilerin görüşleri;

Ö1 “Herhangi bir etkisi yok.”

Ö15 “Herhangi bir etkisi olduğunu düşünmüyorum sadece onları zamanında okutmamışlar.”

Ö20 “Her koyun kendi bacağından asılırmış. Ben kendi yolumu çiziyorum. Ailemin kendi durumunun benim üzerimde bir etkisi olmadı.”

Ö27 “Ebeveynlerim farklı bireyler, ben farklı bir bireyim onların başarılarına kendine benim başarıma kendime.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına kısmen etkisi olduğunu düşünen erkek öğrencilerin görüşleri;

Ö18 “Öncelikli olarak ebeveynlerimin olaylara bakış açısı ve insani değerlerinin akademik başarıma üzerinde daha önemli olduğunu düşünüyorum.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarıları adına “veli yardımı” olarak yorumlayan erkek öğrencilerin görüşleri;

Ö3 “Kendi hatırladıkları kadar ellerinden geldiğince yardım ediyorlar.”

Ö9 “Her zaman yanımdaydılar maddi mânevi her konuda desteklerini esirgemediler. Bir insan yetiştirirken aile sadece destek olabilir. Ben kendi kişisel gelişimini arttırmış insanların kendi başarabileceğini düşünüyorum.”

Ö10 “Anlayamadığım konularda ya da yapamadığım sorularda bana yardımcı oluyorlar.”

Ö12 “Babam bana bir yol gösteren biri, etkisi büyük.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu düşünen erkek öğrencilerin görüşleri;

Ö14 “Çok iyi.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına olumsuz etkisi olduğunu düşünen erkek öğrencilerin görüşleri;

Ö21 “Çok üzerime geliyorlar.”

147

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İkinci alt amaca ait “Lise öğrencilerinin akademik başarıları ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” soruna verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Eğitim Durumu ile Akademik Başarıları Arasında İlişki Hakkında Görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Akademik başarıma etkilediğini düşünmüyorum	Ö1,Ö2,Ö7,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö20,Ö23,Ö24,Ö26,Ö27,Ö29	13	41,93
Akademik başarıma kısmen etkilediğini düşünüyorum	Ö18	1	3,22
Olumsuz bir etkisi yok	Ö6, Ö8	2	6,45
Ebeveynlerim bana yardımcı oluyor	Ö3,Ö4,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	6	19,35
Akademik başarıma olumlu etkisi var	Ö5,Ö14,Ö25,Ö28,Ö30,Ö31	6	19,35
Akademik başarıma olumsuz etkisi var	Ö21	1	3,22

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına etkisi olduğunu düşünmeyen öğrencilerin görüşleri;

Ö1 “Herhangi bir etkisi yok.”

Ö2 “Etkilediğini düşünmüyorum.”

Ö7 “Kişinin kendini geliştirmesi önemli bence eğitim durumuyla alakalı olduğunu düşünmüyorum.”

Ö13 “Ebeveynlerimin eğitim durumu benim akademik başarıyı etkilemez çünkü başarıp başarmamak benim çalışmalarımın sonucudur.”

Ö15 “Herhangi bir etkisi olduğunu düşünmüyorum sadece onları zamanında okutmamışlar.”

Ö16 “Beni etkilemiyor.”

Ö17 “Ebeveynlerimin eğitim durumu benimkini belirlemiyor bu yüzden akademik başarımla üzerinde bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.”

Ö20 “Her koyun kendi bacağından asılmış. Ben kendi yolumu çiziyorum. Ailemin kendi durumunun benim üzerimde bir etkisi olmadı.”

Ö23 “Etkilediğini düşünmüyorum.”

Ö24 “Aslında pek bir etkisi olmuyor...”

Ö26 “Hiçbir etkisi yok.”

Ö27 “Ebeveynlerim farklı bireyler, ben farklı bir bireyim onların başarılarına kendine benim başarımla kendime.”

Ö29 “Ailemin akademik durumu beni etkilemiyor.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına kısmen etkisi olduğunu düşünen öğrencilerin görüşleri;

Ö18 “Ebeveynlerimin eğitim durumu tabi ki akademik başarı üzerinde etkisi var ama öncelikli olarak ebeveynlerimin olaylara bakış açısı ve insani değerlerinin akademik başarımla üzerinde daha önemli olduğunu düşünüyorum.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına olumsuz etkisi olmadığını düşünen öğrencilerin görüşleri;

Ö6 “Ailemin eğitim durumu akademik durumumda olumsuz bir etki yaratmıyor.”

Ö8 “Olumsuz bir etkisi yok.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarıları adına “veli yardımı” olarak yorumlayan öğrencilerin görüşleri;

Ö3 “Kendi hatırladıkları kadar ellerinden geldiğince yardım ediyorlar.”

Ö4 “Yardımcı olabildikleri kadar yardımcı oluyorlar, başarılı olmam için uğraşıyorlar.”

Ö9 “Önemli olan eğitim durumu değil. Her zaman yanımdaydılar maddi mânevi her konuda desteklerini esirgemediler. Bir insan yetiştirirken aile sadece destek olabilir. Ben kendi kişisel gelişimini arttırmış insanların kendi başarabileceğini düşünüyorum.”

Ö10 “Anlayamadığım konularda ya da yapamadığım sorularda bana yardımcı oluyorlar.”

Ö11 “Bazı anlamadığım konuları anlatıyorlar.”

Ö12 “Babam bana bir yol gösteren biri, etkisi büyük.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu düşünen öğrencilerin görüşleri;

Ö5 “Olumlu etkisi var.”

Ö14 “Çok iyi.”

Ö25 “Fazlasıyla mükemmel.”

Ö28 “Onların geldiği yerleri görüp örnek almak akademik olarak motive edici ve yararlı.”

Ö30 “Çocukluğumdan beri bana örnek olan onlar olduğu için benim de en azından bir üniversite mezunu olmam gerektiği düşünceme öncülük ettiler ve akademik başarı onlar için bu düşünce yüzünden hep çok önde oldu ben de bu yüzden çok çalışıp akademik başarıma özen göstermeyi hedefledim.”

Ö31 “Annem ile babamın eğitim durumunun bizim aile ilişkilerimizi veya okul ile alakalı durumlarda bizi olumlu etkiledi. Bizlerin ne zorluk çektiğini bilerek herhangi bir konuda bizlere anlayış ve destek gösterdiler tabi ki bazı durumlarda yetersiz veya bazı konularda yabancı kaldıkları oldu ama olabildiğince iyi olmaya çalıştılar.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına olumsuz etkisi olduğunu düşünen öğrencilerin görüşleri;

Ö21 “Çok üzerime geliyorlar.”

Algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarında velilerin onları daha iyi anlamasını sağladığını düşünen öğrenci görüşleri;

Ö19 “Ebeveynlerimde eğitim durumu yüksek olan kişinin yani annemin beni öğrenci olarak isteklerimi, gelecek kaygımı ve hedeflerimi daha iyi anladığını düşünüyorum.”

Ö22 “Her ne kadar ilkokul mezunu olsalar da beni çok iyi anlıyorlar ve bu konuda üzerimde hiçbir olumsuz etkisi yok aksine olumlu etkileri var.”

3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaca ait “Lise öğrencilerinin akademik başarıları ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Sosyo-Ekonomik Durumu ile Akademik Başarıları Arasında İlişki Hakkında Görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Olumlu etkilediğini düşünüyorum	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö18,Ö19,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29	16	51,61
Olumsuz etkilediğini düşünüyorum	Ö16,Ö23,Ö24,Ö27,Ö30,Ö31	6	19,35
Olumsuz etkisi yok	Ö1,Ö7,Ö22	3	9,67
Herhangi bir etkisi yok	Ö10,Ö13,Ö15	3	9,67
Etkileri konusunda emin değilim	Ö21	1	3,22
Hayatımın belli bir bölümüne kadar etki ettiğini düşünüyorum	Ö20	1	3,22
Mesleklerinden ziyade hayatı yaşayış ve algılayış biçimlerinin, toplumsal ilişkilerinin etkili olduğunu düşünüyorum	Ö17	1	3,22

Ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun akademik başarılarını olumlu etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

150

Ö2 “Olumlu sayılır.”

Ö3 “Akademik başarımdaki etkisi onların tecrübeli olmasından dolayı onlar örnek alabiliyorum. Benim üzerimdeki etkisi olumlu.”

Ö4 “Olumlu etki yapıyor.”

Ö5 “Olumlu etkisi var.”

Ö6 “Olumlu.”

Ö8 “Gayet olumlu.”

Ö9 “Düzen, istikrar, azim, çalışkanlık ailemde olan şeyler. Bu durum bazen mükemmelliyetçiliğe girebiliyor. Babam esnaf olduğu için toplumsal gelişimi bana göre üst düzey biri. Bu benim için büyük bir örnek. Annem her zaman fedakar ve çalışkan olması da beni etkiliyor.”

Ö11 “Sınavlara girmeden önce stresim varsa azaltıyorlar ve sınava girmeden moralim yüksek oluyor.”

Ö12 “Disiplinden dolayı iyi değerlendiriyorum.”

Ö14 “Güzel etkileri var.”

Ö18 “Akademik başarıım üzerinde toplumsal ilişkiler, hayata olan bakış açıları ve hoşgörü seviyelerinin çok olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum.”

Ö19 “Ebeveynlerim hem hoşgörülü hem de akademik başarıyı önemseyen insanlar akademik kariyeri istediğimiz mesleği yapmamızı sağlayacağı için önemsiyorlar ve öğrenci olarak da sıkıldığım zorlandığım anlarda onlarla derinlerimi paylaştığımda benimle ilgileniyorlar.”

Ö25 “Güzel.”

Ö26 “Olumlu sayılır.”

Ö28 “İyi yerlerde okuyarak iyi yerlere gelmiş insanlar olarak açık fikirlilerdir ve toplumsal ilişkileri iyidir. Bunun benim akademik başarıma etkisi var çünkü ailemin akademik konularda ve alanlarda olan başarısı bana da yansıyor.”

Ö29 “Ailem beni eğitim hayatımda hep desteklemekte ve gelecekte yapmak istediğim işlerde bana yön vermekteler.”

Ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun akademik başarılarını olumsuz etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö16 “Beni istedikleri gibi olmaya ikna etmek istiyorlar.”

Ö23 “Ailem fazla okumadığı için bazen her şeyi bildiklerini sanıyorlar.”

Ö24 “Genellikle olumsuz.”

Ö27 “Annem daha anlayışlı hayallerim konusunda fakat babam devlete at kendini kurtar kafasında ve bu da benim kafası karışık bir birey olarak büyütüyor.”

Ö30 “Ailem sağlıkçı olduğu için kendilerinden de etrafımdan da hep akademik başarımla sürekli sağlık odaklı olması gerektiğini vurgusu yapıldı ve bu yüzden ben de kendimi hep böyle alıştırmaya çalıştım. İstemediğim alana yönlendirme yüzünden lisede akademik başarımla beklediğimden farklı şekilde oldu.”

Ö31 “Şöyle düşünüyorum bizim mutlaka başarılı olmamız gerektiği mutlaka bir yerlere gelmeli ve okumalıyız gibi hissediyorum (tabi ki bizim iyi bir yerlere gelmemizi istemeleri çok iyi bir şey). Sözlü olarak veya davranış olarak üstümüzde baskı yok ama sanki başarmak zorundasın yapmalısın gibi bir algı olduğu için bende bunu baskı olarak hatta sessiz baskı olarak yorumluyorum. Bence genel olarak yaşadığımız çevrede bu böyle olabilir. Aile yaptığı iş ile alakalı bir bölüm okumanı isterken sen bambaşka birbiriyle alakası olmayan bir bölüm istersin -neden istediğini de bilmiyor olabilirsin- ama bu algı bence ailen ne iş yapıyorsa sende onunla ilgili okuyup devam etmelisin, bence bu durumda olanlar da vardır. İşte bu durum bir algı, bir bakış açısı, bu durumun kişiye göre iyi etkisi de vardır kötü etkisi de vardır.”

Ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun akademik başarılarını olumsuz etkisi olmadığını düşünen öğrenci görüşleri;

Ö1 “Herhangi bir olumsuz etkisi yok.”

Ö7 “Ebeveynlerim anlayışlı oldukları için herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum ve başarımla olumsuz yönde etkilenmiyorum.”

Ö22 “Aslında bu gibi konuların akademik başarımla üstünde olumsuz yönde bir etkileri yok.”

Ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun akademik başarılarına etkisi konusunda emin olmayan öğrenci görüşleri;

Ö21 “Bu konuda tam karar veremiyorum.”

Ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun akademik başarılarına hayatının belli bir dönemine kadar etki ettiğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö20 “Bireyin eğitiminde en önemli nokta ailedir. İlk eğitimi onlar verir. Ama belirli bir süre sonra, birey benliğini kazandığında, akademik olarak da yaşantı olarak da tamamıyla kendi tercihlerinin sonuçlarına katlanılır. Yani hayatımızın küçük bir bölümüne aile doğrudan etki eder, geri kalan kısımda çok da önemli değil.”

Ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun ebeveynlerinin mesleklerinden ziyade hayatı yaşayış ve algılayış biçimlerinin, toplumsal ilişkilerinin etkili olduğunu düşünen öğrenci görüşleri;

Ö17 “Ebeveynlerimizin mesleklerinin akademik başarıma büyük bir katkısı olduğunu düşünmüyorum ancak bize o mesleğe giden yolda yaşadıkları tecrübeleri aktarabilirlerse akademik başarıma etki edebilirler. Bana göre hayatı yaşayış ve algılayış biçimleri, toplumsal ilişkileri akademik başarıma daha çok etkiler çünkü anne ve babalarımızın toplumla olan ilişkileri ve yaşam tarzları bizleri de etkiler. Bizleri etkileyen her şey de başarıma etkiler.”

3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Dördüncü alt amaca ait “Lise öğrencilerinin akademik başarıları ebeveynlerinin sergiledikleri tutuma göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Sergiledikleri Tutum ile Akademik Başarıları Arasında İlişki Hakkında Görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%	152
Baskıcı-otoriter tavırları beni olumlu etkiliyor	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö23,Ö28	6	19,35	
Baskıcı-otoriter tavırları beni olumsuz etkiliyor	Ö2,Ö6,Ö9,Ö21,Ö22,Ö24,Ö26,Ö27,Ö30	9	29,03	
Bazen otoriter, bazen anlayışlı olmaları beni motive ediyor	Ö10,Ö14,Ö17,Ö20	4	12,90	
Hem baskıcı hem koruyucu tavırları beni olumsuz etkiliyor	Ö15,Ö16	2	6,45	
Anlayışlı olmaları beni olumlu etkiliyor	Ö7,Ö8,Ö11,Ö13,Ö25	5	16,12	
Mükemmeliyetçi olmaları bazen olumlu bazen olumsuz etkiliyor	Ö12	1	3,22	
Hoşgörülü ve demokratik tavırları beni olumlu etkiliyor	Ö18,Ö19,Ö29,Ö31	4	12,90	

Ebeveynlerinin sergiledikleri baskıcı-otoriter tavırların akademik başarılarını olumlu etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö1 “Otoriter tavırlarının olumsuz etkilemediğini aksine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.”

Ö3 “Baskıcı ve otoriter olmaları çok fazla abartılmadan beni olumlu etkiler hırslandırır.”

Ö4 “Gayet gerekli düzeyde otorite kuruyorlar. Beni motive ediyor.”

Ö5 “Baskıları oluyor ama olumlu etkisi var.”

Ö23 “Ailem o kadar baskıcı değil o yüzden olumsuz değil, olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.”

Ö28 “Çoğu zaman hoşgörülü olsalar da bazen sergiledikleri baskıcı tutumlar akademik başarıyı iyi etkiliyor ve disiplin sağlıyor.”

Ebeveynlerinin sergiledikleri baskıcı-otoriter tavırların akademik başarılarını olumsuz etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö2 “Baskılarının eğitimimi biraz da olsa olumsuz etkilediğini düşünüyorum.”

Ö6 “Çoğu zaman baskıcı, otoriter ve aşırı koruyucular. Bu durum çoğu zaman akademik başarıyı olumsuz etkiliyor.”

Ö9 “Bazen moral bozucu olsa da çoğu zaman başarımızın artması için çaba gösteriyorlar. Daha çok sonuç odaklı bakıyorlar nasıl değil ne yaptığın gibi...”

Ö21 “Aşırı baskıcılar bu beni bunaltıyor.”

Ö22 “(baskıcı, otoriter) Bazen olumsuz yönde etkiliyor denilebilir.”

Ö24 “Baskı yaptıklarında kötü etkileniyorum.”

Ö26 “Beni zorladıklarında eğitimimi biraz da olsa olumsuz etkilediğini düşünüyorum.”

Ö27 “Amaçları kendi çocuklarını en iyi yerde görmek fakat bu yaptıkları bir çocuğun veya gencin duygularını tamamıyla yok edip robota dönüştürüyor. Bir de dünyaya bir genç gözünden değil de onların bildiği her şeyi bildiğimizi asla hata yapmayacağımızı zannediyorlar. Bu yaptıkları davranışlar kimisinde başarıyı arttırır fakat özgüven düşüklüğü ileride oluşacak ben kimim? ne için yaşıyorum? tarzında olan soruları depresif şekilde yorumlamamıza yol açacak.”

Ö30 “Ebeveynlerimin beni akademik başarı için beni itirmeye çalıştığını bilsem dahi çoğunlukla sadece akademik başarı odaklı oldukları için bu beni kötü etkiliyor. Motivasyonumu iyice kaybetmeme yol açıyor ve her şeyden kendimi geri çekmeme neden oluyor.”

Ebeveynlerinin sergiledikleri bazen otoriter bazen anlayışlı tavırların akademik başarılarını olumlu etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö10 “Sınavlarım olduğu zaman biraz baskıcılar ama onun dışında baskı yapmıyorlar. Bu da beni rahatsız etmiyor.”

Ö14 “Bazen baskıcı bazen anlayışlılar dengeliyorlar ve bu beni daha iyi yapıyor.”

Ö17 “Ebeveynlerimizin bize karşı davranışları olumlu veya olumsuz yönde başarıyı etkileyebilir bu kişiye bağlıdır bazı insanlar baskı altındayken derslerde daha iyi performans gösterirken bazı insanlar baskı altında daha çok stres olup performansını daha da düşürebilir. Benim ailem dengeyi kurabiliyor bu yüzden bende etkileri olumlu oluyor.”

Ö20 “Evet, sadece akademik olarak değil insan olarak da büyük etki bırakır. Bugünümüzü oluşturan geçmişimizdir, yarını oluşturacak olan ise bugünümüzdür. Tavırları duruma göre değişiyor ama benim olumsuz etkilemiyor.”

Ebeveynlerinin sergiledikleri hem baskıcı hem koruyucu tavırların akademik başarısını olumsuz etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö15 “Baskıcı, koruyucu bir aile yapısına sahibiz. Baskıcı olmaları beni etkiliyor. Bana bir şeyi 3 5 defa söylerseniz yapmak istemem o işi. Bu yüzden derslerde biraz etkiliyor beni.

Ö16 “Çok baskıcı ve aşırı koruyucular bu beni çok bunaltıyor. Annemin biraz daha dengeli olduğunu düşünüyorum.”

Ebeveynlerinin sergiledikleri anlayışlı tavırların akademik başarılarını olumlu etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö7 “Bana karşı anlayışlılar bu beni olumlu etkiliyor.”

Ö8 “Anlayışlılar ve beni zorlamıyorlar.”

Ö11 “Bir test çözdüğümde yanlışım olursa daha fazla olmaması ve çalışmam için benimle konuşuyorlar.”

Ö13 “Anlayışlı olmalarının iyi yönde etkilediğini düşünüyorum.”

Ö25 “Her konuda anlayışlılar bu beni daha iyi etkiliyor.”

Ebeveynlerinin sergiledikleri mükemmeliyetçi tavırların akademik başarısını bazen olumlu bazen olumsuz etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö12 “Mükemmeliyetçi oluşları özellikle hem faydalı hem zararlı oluyor.”

Ebeveynlerinin sergiledikleri hoşgörölü ve demokratik tavırların akademik başarısını olumlu etkilediğini düşünen öğrenci görüşleri;

Ö18 “Ebeveynlerim bana karşı her zaman hoşgörölü ve demokratik bir tutum sergilemişlerdir. Bunun akademik başarıyı olumlu bir yönde etkilediğini düşünüyorum.”

Ö19 “Ebeveynlerim çalışma tempomdaki bazı aksamalara karşı hoşgörölü oluyorlar çünkü akademik kariyeri önemseseler de okulda ders saatlerinin uzun ve yorucu olduğunun farkındalar ve okul dışında sosyal bir hayatımın da olmasını istiyorlar.”

Ö29 “Ailem beni her alanda başka insanlarla kıyaslamadığı için ve yaptığım işlerde ilgili bir şekilde ilgilendikleri için sıkıntı duymuyorum.”

Ö31 “Ailem ders, okul... konusunda bana karşı otoriter olmadılar. Benim bir düzenim olduğunu ve kendi irademi korumayı başarabildiğim için kendim kendi kurallarımı ve çizgilerimi koydum. Hep kendi bir düzenim oldu kimse bana kalk ders yap demedi baskı yapmadı ve bu gerçekten iyi bir şey çünkü sürekli birileri bana ne yapmam gerektiğini söylerse ben hep hayatıma robot olarak devam edecektim. Ne çok boş bıraktılar ne de baskı yaptılar olması gerektiği gibi oldular. Ve bu durum benim eğitimimi gerçekten iyi bir şekilde etki etti diyebilirim.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Yapılan araştırmada lise öğrencilerinin algıladıkları veli desteği ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyle ilgili görüşleri, hazırlanan görüşme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya 20 kız, 11 erkek öğrenci katılmıştır. Görüşme formunda, 5 adet öğrenci ve veliye yönelik demografik bilgiler içeren; 3 adet de öğrenci görüşlerine yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Elde edilen görüşlerle ilgili sonuçlar aşağıdaki gibi değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları veli desteğinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili olarak kız öğrencilerin 9'u (%45) velilerinin akademik başarılarında etkisi olmadığını, 2'si (%10) olumsuz etkisi olmadığını, 2'si (%10) yardımcı olduklarını, 5'i (%25) olumlu etkisi olduğunu, 2'si (%20) onları daha iyi anladıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları veli desteğinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili olarak erkek öğrencilerin 4'ü (%36,36) velilerinin akademik başarılarında etkisi olmadığını, 1'i (%9,09) akademik başarılarını kısmen etkilediğini, 4'ü (36,36) yardımcı olduklarını, 1'i (%9,09) olumlu etkisi olduğunu, 1'i (%9,09) olumsuz etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Ebeveynlerinin eğitim durumu ile akademik başarıları arasındaki ilişki ile ilgili olarak öğrencilerin 13'ü (%41,93) velilerinin akademik başarılarında etkisi olmadığını, 1'i (%3,22) akademik başarılarını kısmen etkilediğini, 2'si (%6,45) olumsuz etkilediğini, 6'sı (%19,35) yardımcı olduklarını, 6'sı (%19,35) olumlu etkisi olduğunu, 1'i (%3,22) olumsuz etkisi olduğunu, 2'si (%6,45) onları daha iyi anladıklarını ifade etmiştir.

Ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumu ile akademik başarıları arasındaki ilişki ile ilgili olarak öğrencilerin 16'sı (%51,61) ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun akademik başarılarını olumlu etkilediğini, 6'sı (%19,35) olumsuz etkilediğini, 3'ü (%9,67) akademik başarılarında olumsuz etkisi olmadığını, 3'ü (%9,67) herhangi bir etkisi olmadığını, 1'i (%3,22) etkileri konusunda emin olmadığını, 1'i hayatının belli bir bölümüne kadar etkili olduğunu, 1'i (%3,22) mesleklerinden ziyade hayatı yaşayış ve algılayış biçimlerinin, toplumsal ilişkilerinin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Ebeveynlerinin sergiledikleri tutum ile akademik başarıları arasındaki ilişki ile ilgili olarak öğrencilerin 6'sı (%19,35) velilerin baskıcı-otoriter tutumlarının akademik başarılarını olumlu etkilediğini, 9'u (%29,03) baskıcı-otoriter tutumlarının akademik başarılarını olumsuz etkilediğini, 4'ü (%12,90) bazen otoriter; bazen anlayışlı olmalarının motive ettiğini, 2'si (%6,45) hem baskıcı hem koruyucu tavırların olumsuz etkilediğini, 5'i (%16,12) anlayışlı olmalarının olumlu etkilediğini, 1'i (%3,22) mükemmelliyetçi olmalarının bazen olumlu; bazen olumsuz etkilediğini, 4'ü (%12,90) hoşgörülü ve demokratik tavırlarının olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

4.2. Tartışma

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmaya katılan kız öğrenciler büyük ölçüde algıladıkları veli desteğinin akademik başarılarına herhangi bir etkisi olmadığını, diğer büyük çoğunluk ise olumlu etkilerinin olduğunu öne sürmüştür. Erkek öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde benzer tablonun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin çoğu da veli desteğinin akademik başarılarına herhangi bir etkisi olmadığını, diğer çoğunluk grup ise velilerinin onlara akademik süreçlerde yardımcı olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları veli desteğinin akademik yaşantılarıyla olan ilişkisiyle ilgili görüşlerinin cinsiyete göre büyük farklılıklar ortaya koymadığı anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin eğitim durumu ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesinde ortaya çıkan sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı ebeveynlerinin eğitim durumunun akademik başarılarını etkilemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin diğer yaygın görüşleri ise ebeveynlerinin eğitim durumlarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve ebeveynlerinin akademik anlamda onlara yardımcı olmaya çalıştıkları yönündedir. Bu görüşlere sahip öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarına bakıldığında her üç görüşe de sahip olanların ebeveynlerinin durumu birbirinden

farklılık göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde ebeveynlerinin eğitim durumlarının öğrencilerin akademik başarısı için engel teşkil etmemekle birlikte ciddi bir etki de yaratmamaktadır. Öğrencilerden bazılarının fikirleri, ailelerinden bağımsız olarak başarıya ulaşmanın kendi sorumlulukları olduğu yönündedir.

Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesinde ortaya çıkan sonuçlara göre çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumunun akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Diğer baskın görüşler ise olumsuz etkilediği, olumsuz bir etkisi olmadığı ve herhangi bir etkisi olmadığı şeklinde devam etmektedir. Öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel olarak ebeveynlerini sosyal anlamda takdir ettiği, onları örnek aldığı ve anlamaya gayret ettiği görülmektedir. Ebeveynlerinin meslekleri, sosyal statüleri, dünyayı yaşayış ve algılayış biçimleri farklılık gösterse de öğrencilerin ebeveynleri hakkında görüşleri benzerlik göstermektedir.

Ebeveynlerin öğrencilere karşı sergiledikleri tutum ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde baskıcı-otoriter ve aşırı koruyucu tutumların çoğunluğun akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Ancak bu olumsuzluğun yanı sıra öğrencilerin; baskı ve otoriterin yer yer gerekli olduğunu düşündüğü, ebeveynlerinden yeri geldiğinde anlayış beklediği ve dengeleyici bir tutumla karşılaştıklarında akademik başarılarının olumlu etkilendiği görülmektedir. Diğer yaygın görüşler ise anlayışlı, hoşgörülü ve demokratik tutumların öğrenciler için motive edici olduğu ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Aslanargun ve Özakça (2015) ‘ın yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin ailelerinin, çocuklarını desteklemek için gösterdiği uğraşlar ve bu doğrultuda ne kadar katkı sağladıklarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin içsel motivasyon ve yeteneklerinin ailelerinin katkılarından daha belirleyici olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumu, öğrencilere verdikleri destek gibi unsurların belirleyici olmadığı, öğrencilerin akademik başarılarından kendilerini sorumlu tuttıkları görülmektedir. Her iki çalışmada da elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Parmaksızoğlu Cebenoyan (2008)’in Türk lise öğrencilerinin akademik yeterliliği ile ilgili değişkenlerin incelenmesinde ortaya çıkan sonuç; yüksek ve orta gelir grubundaki kız ve erkek öğrencileri için ebeveyn davranışlarının neredeyse etki gücünü yitirdiği, akademik başarıları söz konusu olduğunda öğrencilerin motivasyon ve öz denetiminin en kuvvetli unsurlar olduğu ortaya konmuştur. Yapılan bu çalışmada ise öğrencilerin ebeveynlerinin sosyo-ekonomik durumlarının öğrencilerin çoğunun akademik başarısını olumlu etkilediği ortaya çıksa da ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında farklılıklar görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin genel itibarıyla ebeveynlerini sosyal ve ekonomik statüleri ne olursa olsun takdir ettiği, akademik başarıları için temel unsuru kendi bilgi, beceri, yetenek ve motivasyonlarıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmaktadır. Her iki çalışmada da elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Kapıkıran (2016), ebeveynlerin çocuklarının başarılı olması için destekte bulunması ve baskı uygulayarak öğrencinin başarılı olacağını inanması olarak iki farklı yöntemin ortaya koyacağı olumlu ve olumsuz sonuçlarını incelediği çalışmasında ebeveynlerin göstermiş olduğu baskıcı tutum ile öğrencilerin notları arasında negatif ilişki saptanmıştır. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin bazıları, baskıcı-otoriter tutumun akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği konusunda görüş bildirmiştir. Ancak baskıcı tutumun ya da bazen otoriter bazen anlayışlı tavırların akademik başarılarını olumlu etkilediğini söyleyen öğrenciler de mevcuttur. Her iki çalışmada da elde edilen sonuçlar kısmen benzerlik göstermekle birlikte yapılan bu çalışma

otoriter tutumun aşırıya kaçmadığı sürece öğrencide olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. Öneriler

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Öğrenciler, ebeveynlerinin eğitim durumu her ne olursa olsun onların göstermiş olduğu emeklere saygı duymaktadır. Ebeveynlerin; eğitim hayatları ve sosyal yaşantılarında çocuklarının yanında olduklarını hissettirmeleri onların akademik başarılarını büyük ölçüde olumlu etkileyecektir.
2. Öğrencilerin kendilerine rol model seçtikleri ilk kurumu aile olarak kabul edecek olursak ebeveynlerin meslekleri, yaşam standartları ve yaşam biçimleri öğrenciyi direkt olarak etkilemektedir. Ebeveynlerin bahsedilen durumlarda öğrenciye geniş ve pozitif bir bakış açısı kazandırma gayreti öğrencinin hem akademik hem sosyal yaşantısında olumlu sonuçlanacaktır.
3. Ebeveynlerinden sürekli olarak baskıcı-otoriter tutumla karşılaşan öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda başarıya ulaşmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Onun yerine anlayış, disiplin, hoşgörü vb. pozitif tavırları içinde barındıran; öğrenciye birey olduğu hatırlatan ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlayan demokratik tutum öğrencilerin başarıya ulaşması için çok daha etkili olacaktır.

4. KAYNAKLAR

- Aksoy, A. B., Kahraman, Ö. G. ve Kılıç, Ş. (2008). Ergenlerin Algıladıkları Ebeveyn İzleme ve Destek Davranışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 1-14.
- Aslanargun, E. ve Özakça, B. (2015) Akademik Başarıları Yüksek Olan Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Ailelerinin Katkıda Bulunma Biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.15(3): 9-22.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016) Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2): 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307860>
- Babaoğlu, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018) İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 9(1): 51-65. DOI: 10.19160/ijer.370497
- Baylar, A. (2016) *The Influence of Parenting on Academic Achievement and Social Anxiety Among Turkish Adolescents with Mediating Effects of Self-esteem and Autonomy*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey.
- Çelenk, S. (2003) Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*. 2(2): 28-34. Erişim adresi: <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Erdoğan, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(17): 95-106.
- Gök, D. (2010) *Anne Tutumlarının Öğrencilerin Başarıları ve Yetenekleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kapıkıran, Ş. (2016) Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*. 17(1): 62-83.

Karaarslan, G. (2010) *Orta Öğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin İstatistiksel Analizi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Karayiğit, N. (2017) Sosyo-ekonomik Düzeyin Psiko-sosyal Gelişim ve Dindarlığa Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 4(7): 119-133.

Parmaksızoğlu Cebenoyan, A. (2008) *The Roles of Parenting Practices And School Attitudes in Academic Competence of Turkish High School Students*.Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.

Sıgır, Ü. ve Gürbüz, S. (2011) Akademik Başarı ve Kişilik İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma. *Savunma Bilimleri Dergisi*. 10(1): 30-48.

Yenidünya, A. (2005) *Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim Ve Bilim-Education And Science*, 23, 7-17.

Yılmaz, M. T. ve Kesici, Ş. (2014) Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*. 4(6): 131-157.

Weber, R P. (1989). Basic Content Analysis, Sage, London.

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN 9TH GRADE STUDENTS'
SELF-EFFICACY PERCEPTION TOWARDS MATHEMATICS AND THEIR
MATHEMATICAL ANXIETY LEVEL**

**9 .SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİĞE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGISI
VE MATEMATİK KAYGI DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Tuğçe AYÖZ¹, Duygu GÜR ERDOĞAN²

**¹ YL Öğrencisi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve
Öğretimi, 0009-0002-6474-2380**

²Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, 0000-0002-2802-0201

Özet

Bu araştırmanın temel amacı 9.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öz yeterlilik algısı ile matematik kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca öğrencilerin matematiğe yönelik öz yeterlilik algıları ile matematik kaygı düzeyleri cinsiyet, ailenin eğitim durumu, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerle birlikte de incelenmiştir. Yapılan çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama testi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 2024-2025 eğitim –öğretim yılında Sakarya ili Akyazı ilçesinde bulunan Eyyup Genç Fen Lisesi ve İsmont Halil Bildirici Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 9.sınıf a devam eden 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Matematik Karşı Öz yeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, veriler normal dağılım gösterdiği için t-testi, ANOVA, korelasyon ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre 9.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Matematik kaygısı ve öz yeterlilik arasındaki ilişki incelendiğinde negatif yönde anlamlı ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre matematik öz yeterlilik algısı düştükçe matematik kaygı düzeyi artmaktadır.

Ayrıca öz yeterlilik algılarının ailenin eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeye göre değiştiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmada ortaya çıkan verilere göre ailenin eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin matematik öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ne göre matematik kaygı düzeylerinde de anlamlı farklılık vardır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Matematik öz yeterlilik, Matematik kaygısı, Akademik başarı, sosyoekonomik düzey

Abstract

The main purpose of this research is to examine the relationship between 9th grade students' self-efficacy perception towards mathematics and their math anxiety level. In addition, students' self-efficacy perception towards mathematics and their math anxiety levels were examined together with variables such as gender, family's education status, and socioeconomic level. In the research, relational screening test, which is a quantitative research design, was used. The sample of the research consists of 200 9th grade students studying at Eyyup Genç Science High School and İsmont Halil Bildirici Vocational and Technical Anatolian High School in Akyazı district of Sakarya province in the 2024-2025 academic year, determined by the easily

accessible sampling method. "Personal Information Form", "Self-efficacy Perception Towards Mathematics Scale" and "Math Anxiety-Worry Scale" were used as data collection tools in the research. In the analysis of the obtained data, t-test, ANOVA, correlation and descriptive statistics were used since the data showed normal distribution. According to the data obtained as a result of this research, when the relationship between Mathematics anxiety and self-efficacy of the students studying in the 9th grade was examined, it was seen that there was a negatively significant but low-level correlation. According to the findings, as the perception of mathematics self-efficacy decreases, the level of mathematics anxiety increases.

It has also been determined that self-efficacy perceptions change according to the family's educational status and socioeconomic level. According to the data obtained from the study, it was observed that students with a higher family's educational status and socioeconomic level had higher mathematics self-efficacy perceptions. There is also a significant difference in mathematics anxiety levels according to the students' socioeconomic levels. It was found that students with a higher socioeconomic level had lower mathematics anxiety levels.

Keywords: Mathematics self efficacy, Mathematics anxiety, Academic achievement, socioeconomic level

1. GİRİŞ

Bandura (1986, s 30) öz yeterlilik inancını “İnsanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları” olarak tanımlamıştır. Öz yeterlilik aslında bir inançtır. Yani bireyin verilen bir sorumluluğu yapıp yapamayacağına karşı kendinde duyduğu fikirdir. Örneğin, öğrenciler ortaokulda öğrendikleri bilgileri liseye geçtiğinde uygulayabilmelidir. Fakat kendilerinde matematiğe karşı öz yeterliliklerinin düşük olmasından dolayı yapamayacakları inancı oluşur ve bu durumda da başarısızlık oluşur. Bandura (1986, s 421) “Eğer öz yeterlilik düşüncesi her zaman insanların rutin olarak yapabildiklerini yansıtsaydı, insanların çok ender başarısız olacaklarını, fakat yine aynı nedenden dolayı, kendilerini geliştirmek için harcamaları gereken fazladan çabayı harcamayacaklarını” belirtmiştir.

Öz yeterlilik inancı, kişilerin hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar emek harcayacaklarını ve hedefleri doğrultusunda karşısına çıkan zorluklara nasıl tepkiler verip bu zorluklarla nasıl başa çıkabileceğine yönelik davranışlarını belirlemektedir (Bıkmaz, 2004).

Kavram olarak matematik öz yeterlilik algısı, bir bireyin matematik dersi ile kazanılması gereken kavramları öğrenirken bireyin kendi matematik yeteneğine karşı duyduğu inanç ve davranış şeklinde ifade edilebilir. Öz yeterlilik algısına ek olarak bireylerin matematik dersi ile ilgili kazanılması gereken kavramları öğrenirken geliştirdiği inanç ve davranışlar olumsuz şekilde sonuçlandığında ortaya bir matematik kaygısı durumu çıkmaktadır. Sonuç olarak sosyal ve bilişsel teorilere göre ortaya çıkan matematik kaygısının sebebi bireylerin matematik öz yeterlilik algılarının düşük olmasıdır (Hackett & Betz, 1989).

Kaygı duygusu incelendiğinde günlük hayatımızda çok önemli bir yerde bulunmaktadır. Kaygı duygusu bazen yapıcı bir duygu olarak ortaya çıkıp yaratıcı durumlar oluştursa da bazen huzursuzluk yaratarak yapıcı durumların ortadan kalmasına sebep olan bir duygudur. Kaygı duygusunun olumlu veya olumsuz bir durum ortaya çıkarmasını belirleyen sebep aslında kaygının şiddeti ve süresidir (Başarır, 1990).

Kaygı duygusunu, okul başarıları üzerinde incelersek öğrencilerin derslere karşı duyduğu kaygı durumları olarak görülmektedir. Öğrencilerin okullarda kaygı duygusuna sebep olacak çeşitli etkenler bulunmaktadır. Bunların başında öğretmenlerin sınıf ortamlarında kurdukları otorite

,ders veya sınav süreye karşı bir süreç olduğundan zaman kısıtlaması ya da ailelerin öğrencilerin üzerindeki kurdukları beklentilerden kaynaklı baskılar öğrencilerde kaygı duygusunun artmasına sebep olan faktörler olarak düşünebilir. Öğrenciler bu kaygı durumlarını yaratan faktörler karşısında kendilerini kötü ve çaresiz hissederek derslere karşı olumlu olmayan tutumlar oluşturabilirler. Sürekli bu olumsuz durumlarla karşı karşıya kalan öğrencilerde bir süre sonra kaygı durumu ortaya çıkmaya başlar. Oluşan kaygı durumu ortadan kaldırmak için kaygıyı oluşturan faktörler gözden geçirilerek bu faktörler düzeltilmeye çalışılmalıdır. Örneğin ders içerisinde öğretmen otoritesi tarafından ortaya çıkan kaygı durumunu düzeltmek için, yaparak yaşayarak öğrenme modeline göre öğrencilerin derse daha aktif katılımı sağlayan öğrenci bir merkezli bir yaklaşım kullanılabilir. Ders esnasında öğrencilerin sorduğu sorulara ve öğrencilerden gelen yanlış cevaplar karşısında daha anlayışlı ve hoşgörülü dönütler vermek ya da öğrencilere verilen olumlu pekiştireçler öğrencilerde derse karşı olumlu tutumlar oluşturabilmektedir. Bu şekilde oluşturulan bir öğrenme ortamı öğrencilerde bir özgüven oluşturur ve kaygı duygusunun azalmasına yol açar(Curtain, 1999).

Matematik bir ders olarak düşünülse de günlük hayatımızda da çoğunlukla kullandığımız verilerden oluşmaktadır. Matematik kaygısı ise bireylerin matematik dersi esnasında veya günlük hayatından karşısına çıkan sayılarla ilgili işlemler veya problemlerin çözümü karşısında oluşan kaygı durumudur(Tobias, 1993). Yapılan araştırmalar incelendiğinde bireylerde oluşan matematik kaygısı aslında sonradan öğrenilmiş bir kaygı durumu olmaktan daha çok aslında doğuştan gelen bir duygu durumudur. Fakat derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile bu kaygı durumu daha da artmaktadır (Kaja, 2002).

2. YÖNTEM

9.sınıf öğrencilerin matematik öz yeterlilik algısı ve matematik kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli olan bu araştırma nicel araştırma tekniği ile incelenmiştir. Tarama tekniklerinden biri olan ilişkisel taramayı açıklayacak olursak ikiden fazla değişkenin ilişkisel olarak karşılaştırılarak incelenmesidir(Karasar, 1999).

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2024-2025 öğretim yılında Sakarya ili Akyazı ilçesinde bulunan Eyyup Genç Fen Lisesi ve İsmont Halil Bildirici Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde bulunan 200 tane(116 kız,84 erkek) 9.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan anketler 200 öğrenciye dağıtılmış ve 200 tanesinden geri dönüt alınarak hepsi kriterlere uygun olarak veri analizine dahil edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri araştırma aracı olarak öncelikle araştırmacı tarafından öğrencileri daha iyi tanımak adına “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Daha sonra matematik öz yeterliliklerini anlamak adına Umay(2001) tarafından geliştirilen “Matematik Öz yeterlilik Ölçeği” ve matematik kaygı düzeyini incelemek adına Ikegulu(1998) tarafından geliştirilen “Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekler sonucunda bulgulara t-testi, ANOVA ve betimsel özellikleri analiz eden programlar uygulanmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda öğrencilerin cinsiyetleri, matematik dersine karşı ilgileri, annesinin ve babasının eğitim durumları ve ailesinin sosyo-ekonomik durumlarını öğrenmek için gelir düzeyi soruları sorulmuştur. Bu form oluşturulurken alanında uzman kişilere sorular sorularak onların verdiği dönütlerle kişisel bilgi formları son şeklini almıştır.

2.2.2. Matematiğe Karşı Öz yeterlilik Algısı Ölçeği

Bu ölçek 5-li likert tipi 14 maddeden oluşmaktadır. Yapılan anketin güvenilirlik sonucu öz yeterlilik algısı ölçeği için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .271 dir. Ölçekten elde edilen puanlar öğrencilerin özyeterlilik algıları ile ilgili bilgi vermektedir. Ortaya çıkan puanlar yükseldikçe öğrencilerin özyeterlilik algıları yükselmektedir.

2.2.3. Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeği

Çalışma için yapılan bu ölçek 5 boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Matematik kaygısı ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .275 dir. Kullanılan ölçekte puanlar 20 ile 100 arasında değişmektedir. Elde edilen puanlar öğrencilerin matematik kaygısı ile ilgili bilgiler vermektedir. Sonuçlardan elde edilen puanlar arttıkça öğrencilerdeki matematik kaygısının arttığı gözlemlenmektedir. Ölçekte (1) tamamen katılıyorum, (2) katılıyorum, (3) kararsızım, (4) katılmıyorum, (5) kesinlikle katılmıyorum şeklinde 5 boyut bulunmaktadır.

2.3. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadaki verileri incelerken iki değişken için t-testi, iki değişkenden fazla olan bulgular için ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca verilerin betimsel analizi yapılmış t-testi güvenilirlik ve korelasyon değerleri de incelenmiştir. Yapılan istatistiki analizleri SPSS 24.0 paketi ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde 9.sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlilik algısı ve matematik kaygısının matematik başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan ölçekler sonucundaki bulgular tablolar halinde verilip yorumlanacaktır. Elde edilen bulgulara göre alt problemlerin cevabı aranmıştır.

Örneklem grubunun cinsiyete göre, matematik dersine karşı tutumuna göre, anne eğitim durumuna göre, baba eğitim durumuna göre ve aile gelir düzeyine göre durumları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	116	58
Erkek	84	42
Toplam	200	100

Yapılan çalışmanın örneklem grubu 116 kız(%58) ve 84 erkek(%42) olacak şekilde toplam 200 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2

Örneklem Grubunun Matematik Dersine Karşı Tutumuna Göre Dağılımı

Matematik Dersine Karşı Tutum	n	%
İlgiliyim	128	64
İlgisizim	72	36
Toplam	200	100

Bu araştırma sonunda öğrencilerin 128 tanesi (%64) matematik dersine karşı ilgiliyken, 72 tanesi (%36) matematik dersine karşı ilgisizdir. Bu veriden elde edilen sonuca göre öğrenciler genel anlamda matematik dersine karşı ilgililerdir.

Tablo 3

Örneklem Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	n	%	
İlkokul	69	34,5	
Ortaokul	38	19	
Lise	45	22,5	
Üniversite ve üstü	48	24	163
Toplam	200	100	

Örneklemede anne eğitim düzeyleri tablodaki gibidir. İlkokul mezunu olan 69 (%34,5) ortaokul mezunu olan 38 (%19) lise mezunu olan 45 (%22,5) ve üniversite mezunu olan 48 (%24) kişi bulunmaktadır. Tablodaki veriler incelendiğinde örneklem grubundaki öğrencilerin anne eğitim düzeyleri genellikle ilkokul mezunu seviyesindedir. Üniversite ve lise mezunu olan anne sayısı birbirine oldukça yakındır.

Tablo 4

Örneklem Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	35	17,5
Ortaokul	39	19,5
Lise	57	28,5
Üniversite ve üstü	69	34,5
Toplam	200	100

Örneklemede baba eğitim düzeyleri tablodaki gibidir. İlkokul mezunu olan 35 (%17,5) ortaokul mezunu olan 39 (%19,5) lise mezunu olan 57 (%28,5) ve üniversite mezunu olan 69 (%34,5) kişi bulunmaktadır. Bu tablodaki veriler incelendiğinde örneklem grubundaki öğrencilerin baba

eğitim durumları genellikle üniversite mezunu düzeyindedir. İlkokul ve ortaokul mezunu olan baba sayısı ise birbirine oldukça yakındır.

Tablo 5

Örneklem Grubunun Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Aile Gelir Düzeyi Durumu	n	%
5500 TL den az	15	7,5
5501-15000 TL	110	55
15001-25000 TL	51	25,5
25001 TL üstü	24	12
Toplam	200	100

Örneklem grubu incelendiğinde aile gelir düzeyi 5500 TL den az olan 15 (%7,5), 5501-15000 TL arasında olan 110 (%55), 15001-25000 TL arasında olan 51 (%25,5) ve 25001 TL üstü olan 24 (%12) katılımcı bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre örneklem grubunun gelir düzeyi genel olarak 5501-15000 TL arasındadır.

Tablo 6

Örneklem Grubunun Matematiğe Karşı Öz Yeterlilik Algısı Betimsel Analizi

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma	164
KAYGI ÖLÇEĞİ ORTALAMA	200	1,90	4,90	2,7393	,46468	

Örneklemin matematik kaygısı-endişesi ölçeğine yapılan betimsel analizinde ortalama değerimiz 2,7393 olarak çıkmıştır. Söz konusu ortalama matematik kaygısı düzeyinin orta düzeyde olduğu göstermektedir.

Öğrencilerin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

Örneklem grubunun öz yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği t-testi uygulanarak tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Matematik Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	S	sd	T	P
Öz Yeterlilik	Kız	116	2,6853	,39663	198	-2,214	,028
	Erkek	84	2,8163	,43445			

Tabloyu incelediğimizde matematik öz yeterlilik algıları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık gösterdiğini görmekteyiz ($p<0.05$). Kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlilik algılarının ortalamalarına bakılırsa kızlar $X=2,6853$ ortalamaya ve erkekler $X=2,8163$ ortalamaya sahiptir. Bu bağlamda erkeklerin kızlara göre öz yeterlilik algılarının daha iyi olduğunu söyleyebiliriz.

Örneklem Grubunun Öz Yeterlilik Algılarının Matematik Dersine Karşı Tutumu

Örneklem grubunun öz yeterlilik algılarının matematik dersine karşı tutumu arasındaki ilişkinin t-testi uygulanarak tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öz Yeterlilik Algılarının Matematik Dersine Karşı Tutumu t-testi Sonuçları

Matematik Dersine Karşı		n	X	S	Sd	T	P
Öz Yeterlilik	İlgiliyim	128	2,8058	,41310	198	3,020	,003
	İlgisizim	72	2,6240	,40067			

Tablo incelendiğinde öz yeterlilik algıları ve matematik dersine karşı anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($p<0.05$).Elde edilen verilere göre matematik öz yeterlilik algısının matematik dersine karşı tutumda önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda matematik dersine karşı ilgili olanların öz yeterlilik algıları daha yüksektir.

Örneklem Grubunun Öz Yeterlilik Algılarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Ortalamaları

Örneklem grubunun öz yeterlilik algılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırmasını ANOVA testiyle gerçekleştirildi.

Tablo 9

Öz Yeterlilik Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
Kaynağı	Toplamı (KT)		Ortalaması(KO)		
Gruplararası	3,005	3	1,002	6,215	,000
Gruplariçi	31,589	196	,161		
Toplam	34,594	199			

Bu tabloda ($p<0.05$) olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu anlamlı farklılık hangi eğitim düzeyleri arasında kaynaklandığını bulmak için de Post-Hoc testi uygulandı. Testin sonuçları tablo 10’de görülmektedir.

Tablo 10

Öz Yeterlilik Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Post-Hoc testi Sonuçları

n=200	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
İlkokul	-	,13618	,00531	-,22574*
Ortaokul	-,13618	-	-,13087	-,36192*
Lise	-,00531	,13087	-	-,23105
Üniversite ve üstü	,22574*	,36192*	,23105	-

Bu tabloda öğrencilerin algı düzeylerinin anne eğitimiyle ilişkili bir durum olup olmadığını incelersek, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul veya ortaokul olan öğrencilere göre daha çok öz yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Örneklem Grubunun Öz Yeterlilik Algılarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ortalamaları

Örneklem grubunun öz yeterlilik algılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırmasını ANOVA testiyle gerçekleştirildi.

Tablo 11

Öz Yeterlilik Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması(KO)	F	P
Gruplararası	2,815	3	,938	5,788	,001
Gruplarıçi	31,778	196	,162		
Toplam	34,594	199			

Bu tabloda ($p<0.05$) olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu anlamlı farklılık hangi eğitim düzeyleri arasında kaynaklandığını bulmak için de Post-Hoc testi uygulandı. Testin sonuçları tablo12’de görülmektedir.

Tablo 12

Öz Yeterlilik Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Post-Hoc testi Sonuçları

n=200	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü
İlkokul	-	,06018	,04726	-,20778
Ortaokul	-,06018	-	-,01292	-,26796*
Lise	-,04726	,01292	-	-,25504*
Üniversite ve üstü	,20778	,26796*	,25504*	-

Bu tabloda öğrencilerin algı düzeylerinin baba eğitimiyle ilişkili bir durum olup olmadığını incelersek, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası ortaokul veya lise mezunu olan öğrencilere göre daha çok öz yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Örneklem Grubunun Öz Yeterlilik Algılarının Ailelerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Ortalamaları

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre öz yeterlilik algılarının farklılık gösterip göstermediği tablo 13’de ANOVA testi ile incelenmiştir.

Tablo 13

Öz Yeterlik Algılarının Aile Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
Kaynağı	Toplamı (KT)		Ortalaması(KO)		
Gruplararası	,784	3	,261	1,514	,212
Gruplarıçi	33,810	196	,173		
Toplam	34,594	199			

Bu tabloyu incelediğimizde ($p>0.05$) olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin öz yeterlilik algısı ile ailelerin gelir düzeyleri arasında bir ilişki yoktur.

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KAYGISI-ENDİŞESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin Matematik Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

Örneklem grubunun kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği t-testi uygulanarak tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

Matematik Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	S	sd	t	P	
Matematik Kaygı	Kız	116	2,7534	,43488	198	,507	,613	167
	Erkek	84	2,7196	,50498				

Örneklem grubunun matematik kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği t-testi uygulanarak tablo 14’de gösterilmiştir. Tabloyu incelediğimizde matematik kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görmüyoruz ($p>0.05$). Grup homojen dağılmıştır. Bu bağlamda kaygı düzeylerinin cinsiyete bağlı olduğu söylenemez.

Örneklem Grubunun Matematik Kaygı Düzeyinin Matematik Dersine Karşı Tutumu

Örneklem grubunun matematik kaygı düzeyinin matematik dersine karşı tutumu arasındaki ilişkinin t-testi uygulanarak tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Matematik Kaygı Düzeylerinin Matematik Dersine Karşı Tutumu t-testi Sonuçları

	Matematik Dersine Karşı	n	X	S	sd	t	P
Matematik	İlgiliyim	128	2,6637	,44033	198	-3,134	,002
Kaygı Düzeyi	İlgisizim	72	2,8736	,47936			

Tablo incelendiğinde matematik kaygısının ve matematik dersine karşı tutumun arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($p<0.05$). Bu bağlamda matematik dersine karşı ilgisiz olanların ortalaması $X=2,6637$ olup ilgili olanların ortalaması $X=2,8736$ dır. Bu ortalamalara göre matematik dersine karşı ilgisiz olanların kaygı düzeyi, ilgili olanlara göre daha yüksektir.

Örneklem Grubunun Matematik Kaygı Düzeyinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Ortalamaları

Örneklem grubunun matematik kaygı düzeylerinin anne eğitim seviyesine göre karşılaştırmasını ANOVA testiyle gerçekleştirdik.

Tablo 16

Matematik Kaygı Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
Kaynağı	Toplamı (KT)		Ortalaması(KO)		
Gruplararası	3,314	3	1,105	5,459	,001
Gruplarıçi	39,656	196	,202		
Toplam	34,594	199			

Bu tabloda ($p < 0.05$) olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu anlamlı farklılık hangi eğitim düzeyleri arasında kaynaklandığını bulmak için de Post-Hoc testi uygulandı. LSD yöntemini denendi. Testin sonuçları tablo17’de görülmektedir.

Tablo 17

Matematik Kaygı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Post-Hoc testi Sonuçları

n=200	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü	
İlkokul	-	-,21762*	,13092	,13057	168
Ortaokul	,21762*	-	,34854	,34819	
Lise	-,13092	-,34854	-	-,0035	
Üniversite ve üstü	-,13057	-,34819	,0035	-	

Bu tabloda öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin anne eğitimiyle ilişkili bir durum olup olmadığını incelersek, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha çok matematik kaygısı taşıdığı söylenebilir.

Örneklem Grubunun Matematik Kaygı Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ortalamaları

Örneklem grubunun matematik kaygı düzeylerinin baba eğitim seviyesine göre karşılaştırmasını ANOVA testiyle gerçekleştirdik.

Tablo 18

Matematik Kaygı Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
Kaynağı	Toplamı (KT)		Ortalaması(KO)		
Gruplararası	,645	3	,215	,995	,396

Grupları içi	42,325	196	,216
Toplam	34,594	199	

Bu tabloda ($p>0.05$) olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Yani öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri babalarının eğitim seviyesiyle ilişkili değildir.

Örneklem Grubunun Matematik Kaygı Düzeyinin Ailelerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Ortalamaları

Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre öz yeterlilik algılarının farklılık gösterip göstermediği tablo 19’da ANOVA testi ile incelenmiştir.

Tablo 19

Matematik Kaygı Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın	Kareler	Sd	Kareler	F	P
Kaynağı	Toplamı (KT)		Ortalaması(KO)		
Gruplararası	1,895	3	,632	3,014	,031
Grupları içi	41,074	196	,210		
Toplam	42,969	199			

Bu tabloyu incelediğimizde ($p<0.05$) olduğu için gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testi yapıldı. Testin sonuçları tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20

Matematik Kaygı Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Post-Hoc testi Sonuçları

n=200	5500 TL den az	5501-15000 TL	15001-25000 TL	25001 TL üstü
5500 TL den az	-	,18576	,35588*	,28750
5501-15000 TL	,18576	-	,17012*	,10174
15001-25000 TL	-,35588*	-,17012*	-	-,06838
25001 TL üstü	-,28750	-,10174	,06838	-

Bu testin sonuçlarına göre geliri 5500 TL den az olan ailelerin çocukları, geliri 15001-25000 TL arasında olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla kaygı düzeyine sahiptirler.

Örneklem Grubunun Matematik Kaygıları İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki Korelasyon

Örneklem grubunun matematik kaygı düzeyleri ve matematik öz yeterlilik algısı arasındaki ilişki tablo 21’de incelenmiştir.

Tablo 21

Matematik Kaygı Düzeyleri ile Öz Yeterlilik Algısı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	YETERLİLİK ORTALAMASI			KAYGI ORTALAMASI		
	n	p	Pearson korelasyon	N	p	Pearson korelasyon
YETERLİLİK ORTALAMASI	200	,000	1	200	,000	-,251
KAYGI ORTALAMASI	200	,000	-,251	200	,000	1

Bu tabloyu oluştururken pearson korelasyon analizi kullanıldı. Buna göre öz yeterlilik algısı ve kaygı düzeyi arasında ters korelasyon vardır ($r=-,251$). Yani öz yeterlilik düzeyi arttıkça matematik kaygı düzeyi azalmaktadır. Veya öz yeterlilik düzeyi azaldıkça matematik kaygı düzeyi artmaktadır.

4. SONUÇ TARTIŞMA ÖNERİLER

Yapılan araştırmada , 9.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik öz yeterlilik algısı ve matematik kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi cinsiyet, ailenin eğitim durumu ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Öncelikle matematik dersine karşı tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılığı incelenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre matematik dersine karşı daha ilgililerdir. Ayrıca öğrencilerin matematik öz yeterlilik algısı ve cinsiyet değişkeni incelendiğinde aynı şekilde erkek öğrencilerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda erkek öğrencilerin matematik öz yeterlilik algısı daha yüksek olduğu için matematik dersinde başarı oranlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. 2012 yılında yapılan PISA programı çerçevesinde öğrencilere sorular sorulmuş ve bu sorular neticesinde erkek öğrencilerin genel anlamda kız öğrencilere göre öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu ,kız öğrenciler ise sadece soru çözümünde denklem bulunan ifadeleri çözerken öz yeterlilik algıları daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014).Alan yazında bulunan araştırmalar incelendiğinde de yapılan çalışmanın bulgularıyla aynı doğrultuda olan araştırmalar olduğu görülmüştür. Taşdemir(2012) 12.sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada matematik öz yeterlilik algısının cinsiyete göre farklılaştığını belirlemiştir. Bir diğer çalışmada Özsoy-Güneş,İnce ve Kırbaşlar(2015) araştırmacıları da matematik öz yeterlilik algısı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Matematik öz yeterlilik algısının cinsiyete göre farklılık olduğunu belirten araştırmacıların yanında tam tersini bulgular elde eden araştırmacılar da bulunmaktadır. Uzar(2010) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada matematik öz yeterlilik algısı ile cinsiyet değişkeni arasında farklılaşma olmadığını belirtmiştir.

Örneklem grubunun matematik dersine karşı tutumu t-testi sonuçları incelendiğinde öz yeterlilik algıları ve matematik dersine karşı anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Buna göre matematik dersine karşı ilgili olanların öz yeterlilik algıları daha yüksektir diyebiliriz. Matematik dersine karşı ilginin öz yeterliliği arttırdığı destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Özlü (2001), Kurbanoglu ve Takunyacı(2012) araştırmalarında ortaöğretim seviyesinde yer alan öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını çeşitli değişkenler ile birlikte araştırmışlardır. Elde edilen verilerden çıkan sonuçlara göre matematik dersine karşı ilgili olan öğrencilerin matematik öz yeterlilik algıları yüksektir ve bu derse karşı pozitif bir tutum oluşturmaktadırlar.

Öz yeterlilik algı düzeylerinin sosyoekonomik düzeylere göre ANOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Böylelikle öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin öz yeterlilik algısını etkilemediğini belirtebiliriz. Yapılan araştırmada elde edilen sonucun aksine 2012 yılında PISA programında öğrencilere sorulan sorulardan elde edilen verilere göre öğrencilerin sosyoekonomik öz yeterlilik algıları üzerinde etkisinin olduğu belirtilmektedir. PISA programında elde edilen verilerden çıkan sonuçlarda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz yeterlilik algıları daha yüksektir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014).

Matematik kaygısı ile cinsiyet arasındaki t-testi sonuçlarını incelediğinde matematik kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Bu yüzden cinsiyet farklılığının matematik kaygısını üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde matematik kaygısı ve cinsiyet değişkeni arasında yapılan araştırmalar olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmalardan bir tanesi Yenilmez ve Özbey (2006) tarafından, devlet okulları ile özel okullarda okuyan öğrenciler üzerinde yapmıştır. .Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ilköğretim seviyesindeki öğrencileri için matematik dersine karşı kaygı düzeyleri incelenmiş ve matematik dersine karşı duyulan kaygının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Örnekleme grubunun matematik dersine karşı tutumu t-testi sonuçları incelendiğinde matematik kaygısının ve matematik dersine karşı tutumun arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Elde edilen veriler incelendiğinde matematik dersine karşı tutum matematik kaygısı üzerinde önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda matematik dersine karşı ilgisiz olanların kaygı düzeyleri daha yüksektir. Şentürk(2010) yaptığı bir çalışmada, ilköğretim seviyesi 5.sınıfta yer alan öğrencilerin genel başarı düzeyleri, matematik başarı düzeyleri, matematik dersine karşı tutumları ve matematik dersine karşı kaygılarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen verilerde öğrencilerin matematik dersine karşı oluşan kaygıları ile matematiğe dersine karşı oluşan tutumları arasından olumsuz ve orta seviyede bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Elde ettiği verilen araştırmacının bulgusuna katılmaktadır. Aynı şekilde yapılan başka bir çalışmada Yenilmez ve Özabacı (2003) katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda matematik dersine karşı tutum ve matematik dersine yönelik kaygı düzeyi arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların matematik dersine karşı tutum puanları yükseldikçe matematik dersine karşı duydukları kaygı seviyelerinin düştüğü belirlenmiştir.

Matematik kaygı düzeylerinin sosyoekonomik düzeylerine göre ANOVA sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Elde edilen veriler incelendiğinde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Arı, Savaş ve Konca (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmada da paralel bir sonuç olarak sosyoekonomik seviyeleri yüksek olan öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Son olarak matematik kaygı düzeyleri ve matematik öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında matematik öz yeterlilik algısı ve kaygı düzeyi arasında ters korelasyon vardır. Elde edilen sonuçlara göre matematik kaygı düzeyi arttıkça matematik öz yeterlilik algısı azalmaktadır. Yapılan araştırmaya paralel literatür taramaları yapıldığında matematik öz yeterlilik algısı ve matematik kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Örneğin Pajares (1996) tarafından yapılan araştırmada da matematik öz yeterlilik algıları yüksek olan öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin düşük olduğu

belirlenmiştir. Yapılan bir diğer araştırmada Yılmaz (2011) elde edilen bulgulara ise öğrencilerin matematik öz yeterlilik algıları ve matematik kaygıları arasında negatif düzeyde bir ilişki bulunmuştur. PISA 2012 programında yer alan öğrencilere matematik kaygılarını anlamak için sorular yöneltilmiş ve bu sorular sonucunda öğrencilerin özellikle kaygı duydukları iki konu belirlenmiştir. Öğrenciler ilk olarak matematik dersinin zor bir ders olduğunu düşünmektedirler. Diğer bir konu ise öğrenciler kendilerinin matematik dersinden kötü not alacaklarına inanmaktadırlar(ERG, 2014). Elde edilen bulgulara göre öz yeterlilik algıları yüksek olan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri düşüktür ve bu durumda öğrencilere derse karşı daha ilgili ve daha motive olmaktadır.

5.KAYNAKLAR

Adal & Yavuz Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algıları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki *International Journal of Field Education*, 3 (1), 20-41.

Akay, H., ve Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312.

Alcı, B. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve biliş üstü becerileri,cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 33-44.

Canca, D. (2005). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çağlayan, S. (2010). Lise 1. sınıf öğrencilerinin geometri dersine yönelik öz yeterlik algısı ve tutumunun geometri dersi akademik başarısını yordama gücü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çakıroğlu, E. & Işıksal, M. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum ve öz yeterlik algıları [Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics]. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.

Çelik, E. (2012). Matematik problemi çözme başarısı ile üst bilişsel öz düzenleme, matematik öz yeterlik ve öz değerlendirme kararlarının doğruluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E., ve Dilmaç, B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilgi bilimsel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 361-375.

Hackett, G. & Betz, N.E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.

H. Kotaman / *Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (1), 2008, 111-133*

Kemal ÖZGEN, *Recep BİNDAK* ,MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ, *Ekim 2008 Cilt:16 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 517-528*

MEB, (2011). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programları, 9-12*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programları, 9-12*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005. Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (9-12. sınıflar), Ankara.

[1] M. K. Akinsola, Relationship of some psychological variables in predicting problem solving ability of in-service mathematics teachers, The Montana Mathematics Enthusiast, vol. 5(1), pp.79–100, 2008.

Pişkin, M. & Durmuş, S. (2010, AY). Sınıf öğretmeni adaylarının matematığe karşı öz-yeterlik algıları. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(3), 1189-1196.

Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki [The relationship between pre-service teachers' metacognitive learning strategies and academic self-efficacy]. Eğitim Bilimleri Uluslararası Anadolu Dergisi, 4(1), 47-48. doi: 10.18039/ajesi.89592.

EXAMINATION OF THE IMAGES OF THE UNIT OF SYSTEMS IN OUR BODY IN
SECONDARY SCHOOL 6TH GRADE SCIENCE TEXTBOOKS IN TERMS OF
SCIENTIFIC CONTENT

ORTAOKUL 6. SINIF FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDAKİ
VÜCUDUMUZDA SİSTEMLER ÜNİTESİNE AİT GÖRSELLERİN BİLİMSEL
İÇERİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Merve Nur İMERT¹, Ömer Seyfettin SEVİNÇ²

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

ORCID NO: 0000-0001-8026-728X

²Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Bölümü, ORCID No: 0000-0002-7061-023X

Özet

Eğitim öğretim sürecinin temel unsurlarından olan, etkili ve kalıcı öğrenmeye önemli katkılar sağlayan ders kitapları eğitim öğretimin önde gelen materyallerindendir. Ders kitaplarında yer alan tüm içeriğin yanı sıra, görsel öğelerin öğrenmeyi, yorumlamayı ve anlamayı kolaylaştırıcı özellikte olması, tasarım dışında içerik özellikleri yönüyle de hatasız olmaları oldukça önemlidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için birer mesaj özelliği taşıyan ve özellikle eğitimin erken dönemlerinde öğrencinin görsel hafızasına hitap ederek dikkat çeken görsel öğeler, yazıdan daha fazla anlam ifade edebilir. Bu bağlamda öğrencide ilgili kavramın soyutluktan kurtarılmasını ve öğrenme süreçlerinin anlamlandırılmasına sağladığı katkılar göz önünde bulundurulduğunda bu öğelerin hatalı içerikten uzak bir şekilde hazırlanması oldukça önemlidir.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ve doküman inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını 2018-2019 öğretim yılından itibaren 5 yıl okutulması planlanan, MEB Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, ilgili ders kitaplarındaki vücudumuzda sistemler ünitesinde yer alan görsellerin bilimsel içerik açısından incelenmesidir. Ders kitaplarından elde edilen veriler, bilimsel içerik bakımından üç alan uzmanı tarafından betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. İncelemelerde ilgili görsellerin bilimsel / akademik özelliklerine, yeterliliği / uygunluğu hususlarına bakılmıştır. Görsellerin uygunluklarının değerlendirilmesinde ise ulusal ve uluslararası referans kitaplardan yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre incelenen ders kitaplarındaki bazı görsellerin bilimsel içeriklerinin taşınması gereken niteliklere tam olarak uygun bir şekilde oluşturulmadığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede ilgili ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olmalarının dışında yanlış öğrenmelere yol açmaması, metinde yer verilen bilimsel içerikle örtüşmesi son derece önemlidir. Ders kitaplarındaki görsellerdeki hatalı, eksik gösterimlerin öğrencilerde yanlış öğrenme ve hatta kavram yanılgısına neden olabileceğinden, ilgili görsellerin akademik yönden tekrar değerlendirilerek gözden geçirilmesi ve uygun hale getirilerek yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Fen Bilimleri ders kitabı, görsel İçerik, bilimsel yanlış

Abstract

Textbooks, which are one of the basic elements of the education and training process and make significant contributions to effective and permanent learning, are among the leading materials of education and training. In addition to all the content in the textbooks, it is very important that the visual elements facilitate learning, interpretation and understanding, and that they are error-free in terms of content features as well as design. Visual elements that carry a message for learning to take place and attract attention by appealing to the visual memory of the student, especially in the early stages of education, can convey more meaning than text. In this context, considering their contribution to the student's liberation from abstraction of the relevant concept and to the meaning of the learning processes, it is very important that these elements are prepared in a way that is free from erroneous content.

In this study, case study design and document review data collection technique, which are qualitative research designs, were used. The data sources of the research consist of the Ministry of National Education Secondary School 6th Grade Science textbooks, which are planned to be taught for 5 years starting from the 2018-2019 academic year. The aim of the study is to examine the visuals in the unit "systems in our body" in the relevant textbooks in terms of scientific content. The data obtained from the textbooks were examined by three field experts in terms of scientific content through descriptive analysis. The scientific / academic features and adequacy / suitability of the relevant visuals were examined in the examinations. National and international reference books were used in the evaluation of the suitability of the visuals.

According to the research findings, it has been determined that some of the visuals in the textbooks examined are not fully compliant with the qualities that their scientific content should have. In this context, it is extremely important that the visual elements in the relevant textbooks are not only suitable for the students' grade levels, but also do not lead to incorrect learning and overlap with the scientific content in the text. Since incorrect and incomplete representations in the visuals in the textbooks may cause incorrect learning and even misconceptions in students, it is recommended that the relevant visuals be re-evaluated and revised from an academic perspective and re-arranged to make them suitable.

Keywords: Science textbook, visual content, scientific misconception

1. GİRİŞ

““Ders kitabı nedir?” sorusuna genel geçer bir cevap vermek zordur. Bu durum ders kitabı ile ilgili çeşitli tanımların yapılmasına sebep olmuştur. Ders kitapları, bir okul sistemi için standart müfredatı geliştiren herhangi bir otorite tarafından belirlenen standartlara göre yazmak üzere işe alınan yazarlar veya yayınevleri tarafından yazılan” (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023, s.38) öğrenci ve öğretmenlere yönelik eğitim öğretim materyalleridir. Ders kitapları, sınıf düzeylerine göre uygun içerikleri barındırması ve öğrencilerin herhangi bir çalışma ortamında en hızlı ulaşabildiği ilk kaynak olmasından dolayı okullarda öğretim sürecinin en önemli yol göstericisidir (Pekel, 2019; Uçar ve Özerbaş, 2017). Ders kitaplarının temel amacı kazanımlar bağlamında verilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların aktarılmasını sağlamaktır (MEB-TTKB, 2021b, s.1). Öğrencilere kazanımları sunan kaynak olmalarının yanında örnekler, görseller, alıştırma ve değerlendirme etkinlikleri içermesiyle de onların edinilecekleri bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarını sağlar (Nakiboğlu, 2009). Öğretmenler çoğunlukla dersin kazanımlarını incelerken, etkinlikleri ve araştırma görevlerini belirlerken öncelikle ders kitaplarını temel kaynak olarak görürler (Caner ve Kurt, 2020; Kapıcı ve Savaşçı-Açıkalın; Kılıç, 2005; Pekel, 2019). Bütün bu çerçevede “öğretmen ve öğrenci arasındaki en önemli iletişim kaynağı olan ders kitabı, dünyadaki tüm eğitim

sistemlerinde dersin uygulanması, etkinliklerin belirlenmesi, dersin tekrarlanması ve değerlendirme aşamaları için temel araç olma özelliğini korumaktadır” (MEB-TTKB, 2021a, s.6).

1.1. Kuramsal Çerçeve

Fen bilimlerinde soyut kavramların oldukça fazla olmasından dolayı (Kapıcı ve Savaşçı-Açıkalın, 2015), fen eğitimi sürecinde öğrenciler sürekli soyut kavramlarla karşılaşır. Öğrencilerin kavramları anlamlı öğrenmeleri için yeni öğrenilecek kavramları önceki yıllarda gördükleri kavramlarla ilişkilendirmeleri gerekir (Nakiboğlu ve Çamurcu, 2014). Bu çerçevede fen eğitiminde soyut kavram yapısının her yıl eklenerek arttığı ve karmaşık bir şekilde büyüdüğü düşünüldüğünde öğrenciler genellikle kavramlarla baş etmekte zorlanırlar (İnaltekin ve Göksu, 2019; Özalp ve Kahveci, 2011). Bu bağlamda kavram yanlışlarının oluşmasının nedeni olarak; yanlış / hatalı bilgilerin varlığı, açıklamaların yetersizliği, dilin, görsel ve sözel ifadelerin belirsizliği gibi hususlar olduğu belirtilmektedir (Gudyanga & Madambi, 2014; Nakiboğlu ve Arık, 2006). Soyut kavramların somutlaştırılarak sunulmasını sağlayan fen bilimleri ders kitapları ise bu yönüyle önemini halen korumaktadır (Nakiboğlu, 2009).

Ders kitaplarının bazı durumlarda öğrenmeye yönelik ket vuran yönü/yönleri de olabilir. Özden (2021, s.V) bu durumu kendi yaşantısından örnekle şu şekilde aktarmaktadır: “Okulda öğrenmemi engelleyen etmenlerin başında ise ders kitaplarının farklı düşünmeye izin vermeyen, kesin yargılar içeren ve son noktayı koyan ifade tarzı vardı. Ders kitaplarındaki, düşünceye sınır çizen bu ifade tarzı değişse daha başarılı olacağımı biliyordum. Nitekim, alternatif düşünceleri ortaya koyan ve düşünceye sınır çizmeyen ders kitaplarını daha zevkle okuyor ve başarılı oluyordum.” Bu ve benzeri durumlarının nedenini Kaya (2020:14) şu şekilde açıklar: “2005 öncesinde programlara damgasını vuran davranışçı eğitim yaklaşımında amaçların öğrenci öznesi gözetilerek ifade edilmesi gerektiğine çok vurgu yapılmıştır. Ancak ders kitapları incelendiğinde sanki çocuk yaştaki öğrenciler yerine yetişkinlerin eğitimi için hazırlanmış, ansiklopedik bir yapının hakim olduğu görülmüştür. Çünkü yazarlar yetişkinler olup genelde öğrencileri dikkate almamışlardır. Ders kitaplar, yetişkinler tarafından doğru kabul edilen ve çocuklardan onları ezberlemeleri beklenen birçok ansiklopedik bilgi ile doldurulmuştur.” 2005’ten sonrası için ise şunları ifade eder: “Temel alınan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte amaç yerine kazanım ifadesi daha çok kullanılır olmuştur. Ders kitaplarında da çocuğa yönelik öğelerin çoğaldığı görülmüştür. Böylece toplu öğretiminin “çocuğa görelik” ilkesine uyma çabasının arttığı, çocuk odaklı ifadelere daha çok yer verildiği görülmüştür” (Kaya, 2020:15).

1.2. Fen Bilimleri Ders Kitapları ve Görsel Öğeler

Görsellik, insan var olduğundan beri iletişimin temel anahtarı olmuştur. Bilginin hızla arttığı ve tüketildiği çağımızda, görselliğin önemi daha da ön plana çıkmıştır. Eğitimciler görsel öğrenmenin çocuklar için öğrenmenin en etkili yollarından biri olduğuna dikkat çekmektedir. Görsel materyallerin yazılara göre daha dayanıklı olduğu ve dikkat çektiği bilinmektedir. Görseller öğrencilerin karmaşık bilgileri ve soyut kavramları daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır (Eren, 2024, s.2).

Görsel öğeler, metinde yer alan, metin anlatımını destekleyen, içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştıran ve okuyucunun sezgisel düşünmesini sağlayan resimler, çizelgeler, grafikler, tablolar, haritalar, ağ şemaları vb. anlamına gelmektedir (age, 2024, s.2). Kitaplardaki görseller her zaman metinlerden daha dikkat çekici olmuştur. Okuyucu kitabı açtığında genel olarak ilk önce görsellere yönelir. Bu nedenle görsellerin profesyoneller tarafından özenle hazırlanması önemlidir (Engin, 2024, s.11). Şen’e (2021, s.264) göre de resim, fotoğraf, karikatür, grafik,

logo, şema, tablo vb. gibi görsel unsurlar, eğitici, öğretici yanı ile diğerlerinden farklı bir yere sahiptir. Benzer şekilde İnaltekin ve Göksu'ya (2019) göre de görsel unsurların (resim, diyagram, çizim, tablo, grafik, harita, model vb.) fen bilimleri konularına eklenmesi kavratılmaya çalışılan bilimsel içeriğin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırır. Bu bağlamda fen bilimleri ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin metin içeriğiyle uyumlu mesaj vermesi oldukça önemlidir (İnaltekin ve Göksu, 2019; Kapıcı ve Savaşçı-Açıkalın, 2015). Görsel unsurlar, öğrencilere görsel ipuçları sağlayabilir ve öğrenmeyi daha ilgi çekici bir hale getirebilir. Bu bağlamda, ders kitaplarının içeriği ile görsel unsurları arasındaki ilişkinin öğrenim sürecini önemli düzeyde etkilediği söylenebilir (Engin, 2024, s.1). Öğrenciler özellikle biyoloji konularının içerdiği soyut kavramların çokluğu nedeniyle öğrenme, anlama ve yorumlama güçlüğü çekmektedir. Bu nedenle biyoloji konularında soyut kavramlar özellikle görsel öğelerle somutlaştırılırken görselin kendisi ve içeriği de bilimsel bilgilere uygun olacak şekilde seçilmeli ve hazırlanmalıdır (Yılmaz, Gündüz, Diken ve Çimen, 2017). Görseller, metin içerisinde yer alan bilgilerin anlaşılmasını yorumlanmasını sağlayarak içerikte vurgulanmak istenilen kavramların zihinde yapılandırılmasını kolaylaştırır (Kaptan, 2020). Görsel öğelerin özellikle metindeki bilimsel içerikle uyumlu, örtüşür durumda olması ve yine bizatihi kendisinin akademik yönden hatasız olması anlamlı öğrenme açısından önemlidir (Kapıcı ve Savaşçı-Açıkalın, 2015).

Bütün bu çerçevede özellikle günümüzde önemli bir beceri olarak karşımıza çıkan “görsel okuryazarlık” kavramından da kısaca bahsetmek yararlı olacaktır. Akyol'a (2021, s.126) göre görsel mesajları yorumlayıp, sentezleyebilmek için gerekli olan bir dizi yeterliğin kazanılması görsel okuryazarlıktır. Yine yazara göre;

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyucuya hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadır.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar. Bütün bu nedenlerden ötürü görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir (Akyol, 2021, s.128).

1.3. Ders Kitaplarındaki Görsel Öğelere İlişkin Alan Yazın Çalışmalarından Bazı Örnekler

Alan yazında ders kitaplarının renk, tasarım, boyut vb. görsel fiziksel nitelikler yönünden değerlendirildiği çok sayıda çalışma olmakla birlikte, özellikle fen bilimleri alanındaki ders kitaplarının görsel niteliklerini ele alan çalışmalar incelendiğinde başlıca şu çalışmaların dikkatleri çektiği görülmektedir: Özel, Sevinç ve Baykurt (2020) “6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki vücudumuzdaki dolaşım sistemine ait görselleri bilimsel içerik açısından inceledikleri çalışmada” hatalı görsel unsurların bulunduğunu belirtmişler, bu durumun öğrencilerde yanlış öğrenmelere neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer durum Ünsal ve Güneş'in (2002), Zeynoğlu, Sevinç ve İmert'in (2021), Yılmaz, Gündüz, Üçüncü, Karakaya ve Çimen'in (2018) çalışmalarında da söz konusudur. Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Karakaya'nın (2019) gerçekleştirdiği “11. Sınıf biyoloji ders kitabındaki konuları bilimsel içerik bakımından

inceledikleri çalışma” da da tespit edilen hatalı görseller için öğrencilerde kavram yanılgısına neden olabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde Pekel de (2019) “8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Eğitsel, Görsel, Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi” başlıklı çalışmasında tespit ettiği görsel hatalar için kavram yanılgılarına neden olabileceğini ifade etmiştir. Bunların dışında yukarıda belirtildiği üzere alan yazında ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin; temsil türleri, düzeyleri, metinle ilişkisi, tararım ilkeleri (İnaltekin ve Göksu, 2019; Kapıcı ve Savaşçı-Açıkalın, 2015; Özay ve Hasenekoğlu, 2007; Uçar ve Özerbaş, 2017; Ünsal ve Güneş, 2002) gibi konunun farklı yönlerden ele alındığı çalışmalar da yer almaktadır.

1.4. Çalışmanın Amacı ve Soruları

İncelenen konu, öncelikle bireyin bizzat kendi biyolojik yapısıyla ilişkilidir. Bu bağlamda bireyin kendini biyolojik yönden tanıması, her şeyden önce sağlıklı bir yaşamın sürdürülebilmesi ve "tam bir iyilik hali" nin devamı açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin doğru ve eksiksiz bilgilere ulaşmaları ve yaşamlarında uygulayabilecekleri yetkinlikleri edinmeleri yönünden konu önemlidir.

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan “vücudumuzda sistemler” ünitesine ait görseller bilimsel içerik açısından incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan “vücudumuzda sistemler” ünitesindeki bazı görsellerde tartışmalı veya bilimsel hataların olduğu tespit edilmiş ve referans kitaplara atıflar yapılarak belirlenen yanlışların düzeltilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ortaokul 6.Sınıf Fen Ders Kitaplarında yer alan “vücudumuzda sistemler” ünitesine ait bilimsel içerik açısından kavram yanılgılarına ya da yanlış öğrenmelere neden olabilecek görsel içerikler nelerdir?
- 2- Bu hataları ortadan kaldıracak çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni ve Tekniği

MEB Ortaöğretim 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında yer alan “vücudumuzda sistemler” ünitesine ait görsellerin bilimsel içerik açısından incelenmesine yönelik bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ve doküman inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın veri kaynaklarını 2018-2019 öğretim yılından itibaren 5 yıl okutulması planlanan, MEB Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarından elde edilen veriler, bilimsel içerik bakımından üç alan uzmanı tarafından betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. İncelemelerde ilgili görsellerin bilimsel / akademik özelliklerine ve yeterliliği / uygunluğu hususlarına bakılmıştır. Görsellerin uygunluklarının değerlendirilmesinde ise ulusal ve uluslararası referans kitaplardan yararlanılmıştır.

Görsellere ilişkin verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre de Doküman incelemesi, yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.

2.2. İncelenen Dokümanlar

Çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı (ekli listenin 87. sırasında) kararı ile 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan 3 adet ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları doküman olarak incelenmiştir.

Kitaplarda 2. ünite ‘Vücudumuzdaki Sistemler’ ve 6. ünite olan ‘Vücudumuzdaki Sistemler ve Sistemlerin Sağlığı’ ünitelerindeki görseller incelenmiştir. Ders kitapları: Ders kitabı 1 (Demirçalı vd., 2019), Ders kitabı 2 (Çiğdem vd., 2019) ve Ders kitabı 3 (Yıldırım vd., 2019) şeklinde kodlanmıştır.

Ders kitabı 1: Demirçalı, S., Alkan B. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Ders kitabı 2: Çiğdem, C., Balçık, G.M., Karaca Ö. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Sevgi Yayınları

Ders kitabı 3: Yıldırım, F. S., Aydın, A., Sarıkavak İ. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları

2.3. Verilerin Analizi

Görsel içeriklerin değerlendirilmesinde dünya genelinde yaygın olarak kullanılan ve kabul gören Campbell Biyoloji (Reece, Urry, Cain, Wasserman, 2013); İnsan Anatomisi ve Fizyolojisine Giriş (Solomon, 2012); Human Biology (Mader, 2016); Human Physiology (Fox, 2009); Human Physiology (Rhoades-Pflanzer, 2003) eserlerinin yanı sıra; İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi (Abdurrahman Aktümsek, 2015) ulusal düzeydeki kitapları ve kaynakçada gösterilen diğer eserler referans kaynak olarak kullanılmıştır.

Bir görselin neden hatalı olduğu, bu eserlerdeki ilgili konular incelenerek doğru şekliyle birlikte sunulmuştur. İnceleme sonucunda tespit edilen görsel hatalar ve hatalarla ilgili açıklamalar eserlerdeki sayfa numaralarıyla birlikte tablolarda verilmiştir.

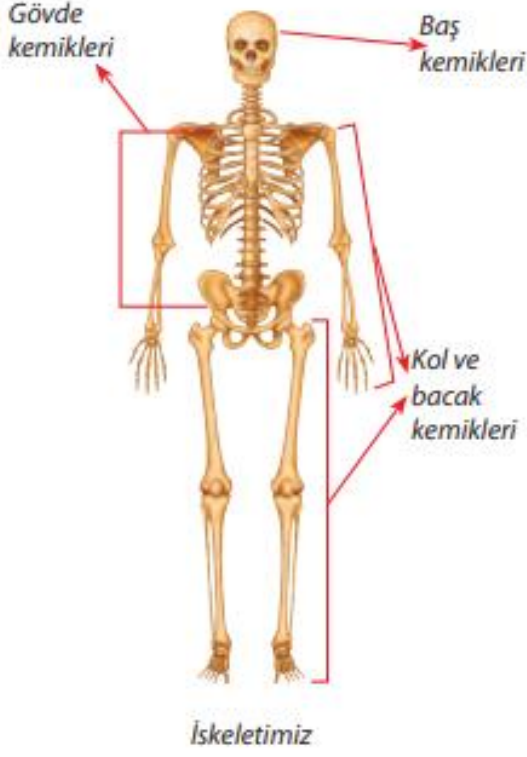
3. BULGULAR

Ders kitaplarındaki görsellerin bilimsel içerik açısından incelenmesi sonucunda hata ya da tartışmalı olarak nitelendirilebilecek başlıca şu bulgular elde edilmiştir:

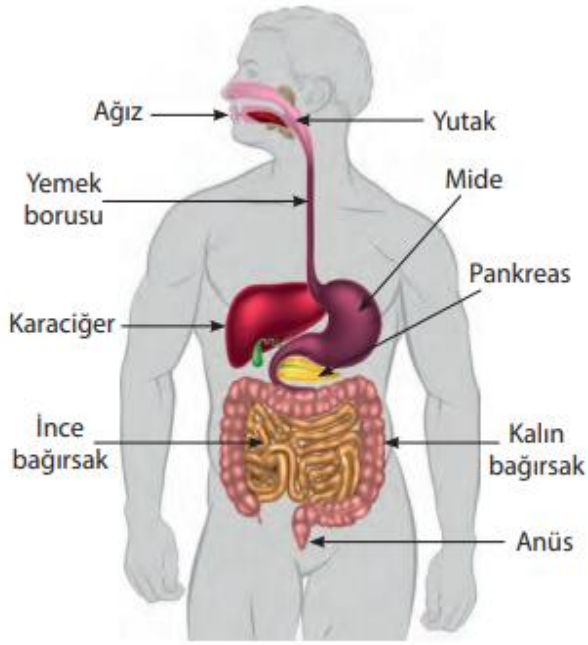
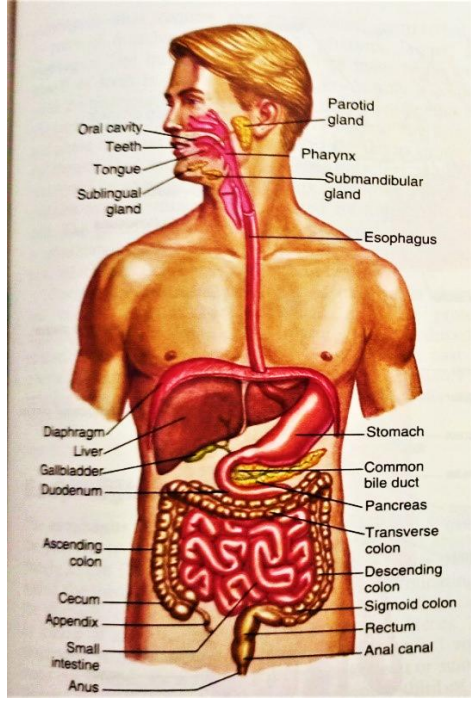
- İskelet sistemi gösterilirken alt ve üst üyeler hatalı olarak gösterilmiştir.
- Karaciğer ve mide eşit büyüklükte çizilmiş ve çizimde organlar arasında bir bütünlük sağlanamamıştır.
- Solunum sistemine ilişkin görselde, soluk alıp-verme esnasında akciğerlerin hacmindeki değişim görsellere tam olarak yansıtılamamıştır.
- Boşaltım sisteminde böbreklere bağlanan atar ve toplardamarların çizimleri gözlemlenememektedir.
- Çevresel sinir sistemine ait sinirlerin sadece beyin ve omuriliğin son (kuyruk) kısmından çıktığı gösterilmiştir.
- Sindirim bezlerinden pankreas organı tek başına verilmiştir. Oysa referans kaynaklarda organın hem tek başına, hem de vücut içindeki yerinin / konumunun birlikte verildiği gözlenmektedir.
- İşitme duyusu ile ilgili görselde beyine giden işitme sinirleri çizim üzerinde belirtilmemiştir.

Yukarıdaki maddeler çerçevesinde aşağıda tablolar halinde bulgulara ve açıklamalarına yer verilmiştir:

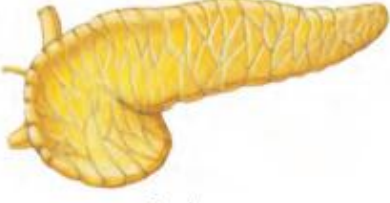
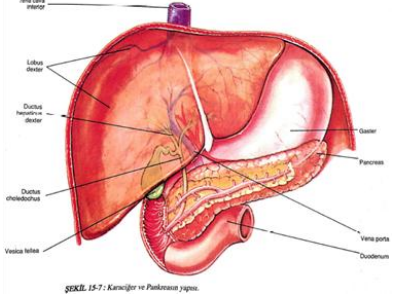
Tablo 1. İskelet sistemine ilişkin bulgu ve değerlendirmeler.

Tartışmalı / Hatalı Görsel	Açıklama, Yorum ve Öneriler
	Fen Bilimleri 6. sınıf ders kitabı 2 deki (Çiğdem vd., 2019, s.39) “iskeletimiz” görselinde üst üye (üst taraf) ve alt üye (alt taraf) kemiklerinin isimleri kol ve bacak kemikleri olarak verilmiştir. Oysa ki yararlandığımız referans kitaplarının (Aktümsek, 2015, s.10; Solomon, 2002, s.56-57; Tuncel vd., 2013, s.14; Günaydın vd., 2012, s.61, 63) hiç birisinde böyle bir ifade yer almamaktadır. Doğru ifade üst üye (üst taraf) ve alt üye (alt taraf) kemikleri şeklinde olmalıdır. Ayrıca ders kitabında iskeletin başlıca bölümleri baş kemikleri, gövde kemikleri, kol ve bacak kemikleri olmak üzere 3 bölümde gösterilmektedir. Aktümsek (2015, s.10)’e göre; “İskeletin yapısını oluşturan kemikler başlıca dört bölümde incelenirler. Bunlar; 1. Baş kemikleri 2. Omurga 3. Göğüs 4. Üyelerdir.” İlgili ders kitabında “Omurga” kavramına görselde vurgu yapılmadığı görülmektedir. Görselin bu şekilde düzenlenmesi başta öğrencilerin insan vücudunu ve vücudun kısımlarını doğru öğrenmeleri olmak üzere; doğru kavram öğretimi, yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesi ve bilimsellik açısından daha uygun olacaktır.
(Çiğdem vd., 2019, s.39)	

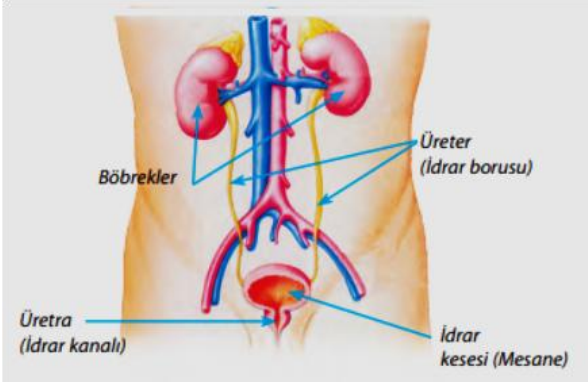
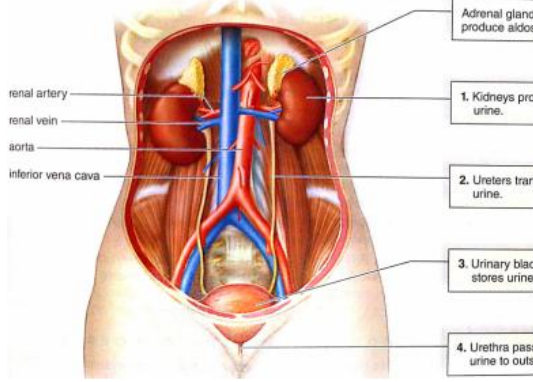
Tablo 2. Sindirim sistemine ilişkin bulgu ve değerlendirmeler.

Tartışmalı / Hatalı Görsel	Doğru/Referans Görsel
	
(Ders Kitabı-2, s.48 ve Ders Kitabı 3, s.44)	(Human physiology, Fox, 2009, s.615)
Açıklama, Yorum ve Öneriler: 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitabı 2 ve 3'teki görsellerde mide ve karaciğer organlarının boyutları eşit gösterilmiştir. Oysaki karaciğer organımız “yaklaşık 1,5 kg ağırlığında, en büyük bezdir” (Aktümsek, 2015, s.162). Solomon da (2002, s.218) “karaciğerin vücudumuzdaki en büyük organlarından birisi” olduğunu belirtir. Bu bağlamda bu organlarımızın boyutları eşit değildir. Organlarımızın büyüklüklerinin eşit gösterilmesi, gök cisimlerinin büyüklüklerinin eşit gösterilmesi gibi anlamsız ve bilimsellikten uzak olacaktır. Referans kaynaklarda da (Solomon, 2002, s.17; Mader & Windelspecht, 2014, s.169; Aktümsek, 2015, s.152) bu organların eşit büyüklükte olmadığı açıkça çizerek belirtilmiştir. Ders kitaplarındaki çizimde ayrıca ilgili organların konum ve komşuluklarının da (karın boşluğunda, diyafram kasının altında yer aldıkları) başarılı bir şekilde gösterildiği söylenemez. Ayrıca, anüs inen kolona (kalınbağırsak) doğrudan bağlanmaz. Referans çizimde de görüldüğü üzere inen kolon sonrasında S kolon, rektum (düz bağırsak), anal kanal gibi kısımlar yer alır ve anüs, anal kanalla bağlantı kuran bir yapıdır. Ders kitabında bu detaylar yer almayacaktır ancak bu durum doğru çizimin yapılmasına engel oluşturan bir durum değildir. Yine ayrıca ilgili ders kitaplarında görsele ilişkin bir isimlendirme de yapılmamıştır.	

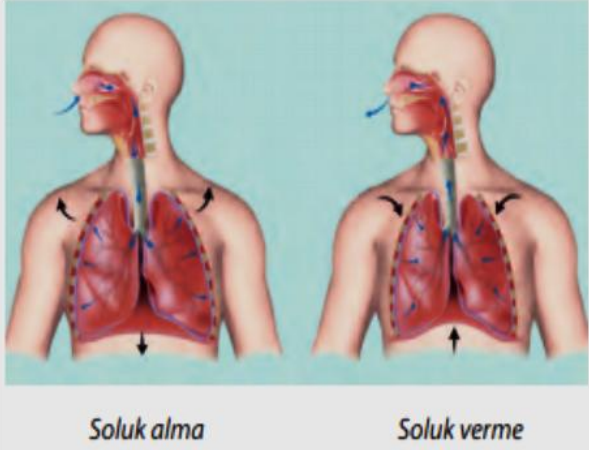
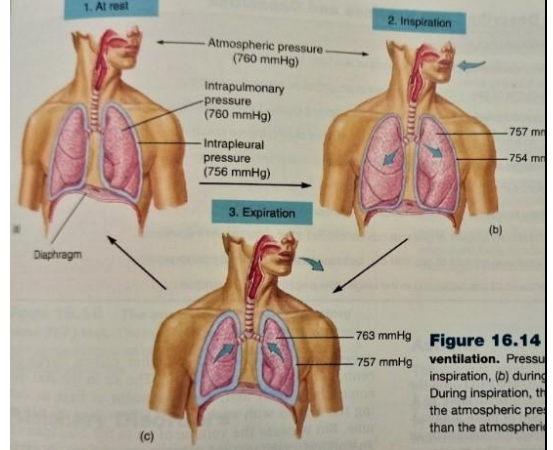
Tablo 3. Sindirim sistemine ilişkin bulgu ve değerlendirmeler.

 <i>Pankreas</i>	 şekil 19-7: Karaciğer ve Pankreas yapısı
(Ders Kitabı-1, s.64 ve Ders Kitabı-2, s.55)	(Solomon, 2003, s.217)
Ders kitaplarında pankreas organının tek başına gösterilmesi vücuttaki yerinin, konumunun, komşuluklarının, anlaşılması açısından uygun değildir. Yaklaşık 12-15 cm uzunluğunda ve 80 gr ağırlığında olan bu bez; midenin anteriorunda, mide ile ince bağırsak arasında yerleşmiş, ince uzun bir yapıya sahiptir (Aktümsek, 2015). Organın hem tek başına, hem de vücut içindeki yerinin birlikte verilmesi daha uygun olacaktır.	

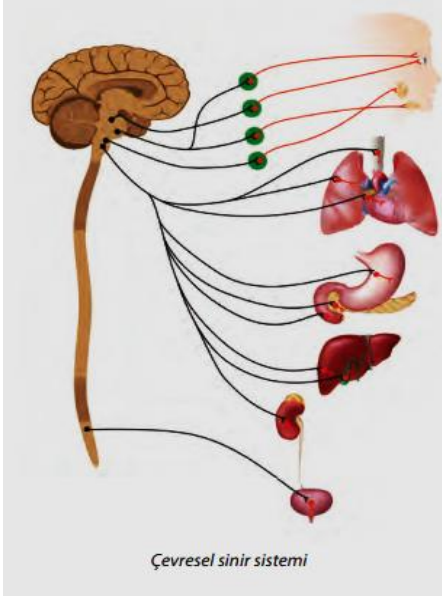
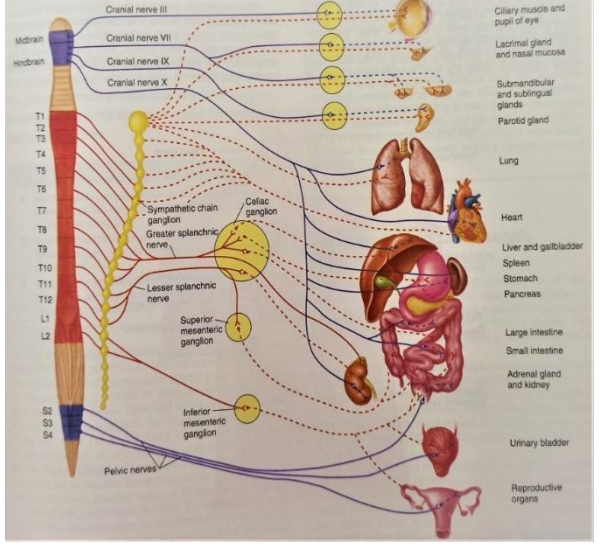
Tablo 4. Boşaltım sistemine ilişkin bulgu ve değerlendirmeler.

Tartışmalı / Hatalı Görsel	Doğru/Referans Görsel
	
(Ders Kitabı-2, s.76)	(Human physiology, Fox, 2009, s.576)
Açıklama, Yorum ve Öneriler: İlk olarak ders kitabındaki görselin boşaltım sistemi görseli olduğu belirtilmemiştir. Ayrıca böbreklere bağlanan atardamar bağlantısı referans görselde olduğu gibi net bir şekilde gözlenmemekte ve damar isimlerine de görsel üzerinde yer verilmemiştir.	

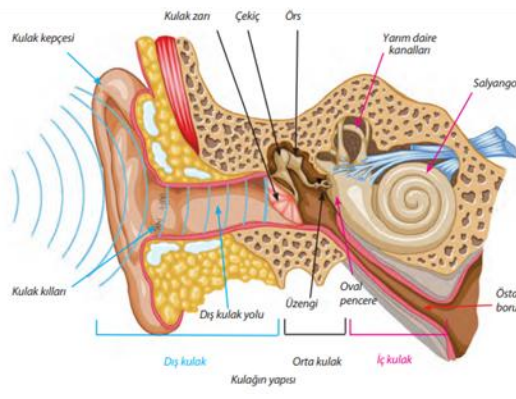
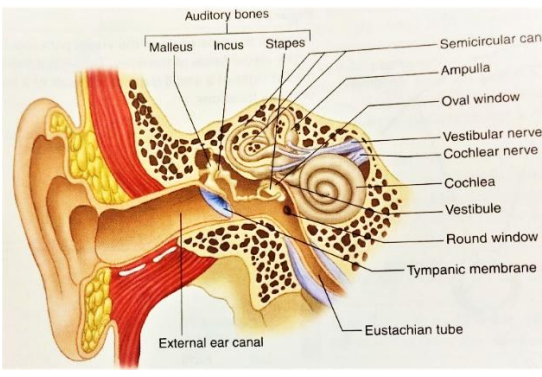
Tablo 5. Solunum sistemine ilişkin bulgu ve değerlendirmeler.

Tartışmalı / Hatalı Görsel	Doğru/Referans Görsel
	 Figure 16.14 ventilation. Pressure during inspiration, (b) during inspiration, the atmospheric pressure is greater than the atmospheric pressure.
(Ders Kitabı-2, s.72)	(Human Physiology, Fox, 2009, s.535)
Açıklama, Yorum, Öneriler: Soluk alıp, verme esnasında akciğerlerin hacimsel büyüklükleri değişmektedir ve soluk alış sürecinde akciğerlerin hacmi oldukça artmaktadır. Ders kitabındaki (Çiğdem vd., 2019, s.69) ilgili görsel bu durumu yansıtmaktan uzaktır. Referans kaynakta (Solomon, 2002, s.203) akciğerin hacimsel büyüklük farkları bariz bir şekilde gösterilmektedir. Ders kitaplarında ki çizimlerde de bu durumun dikkate alınması önem arz etmektedir. Ayrıca soluk verme esnasında “<i>diyafram kubbesi göğüs boşluğuna doğru itilir</i>” (Solomon, 2002, s.205). Bu durum ders kitabındaki görselde net bir şekilde görülmemektedir. Soluk alma ve verme farkı belirgin değildir. Mader & Windelspecht (2014, s.203) ve Solomon (2002, s.203) referans kaynaklarında da akciğer hacimlerindeki değişim farkı belirgin bir şekilde ortaya konulmuştur. Ders kitaplarındaki görsellerin seçiminde/çiziminde titizlik gösterilmesi bilimsellik açısından önemlidir.	

Tablo 6. Sinir sistemine ilişkin bulgu ve değerlendirmeler.

Tartışmalı / Hatalı Görsel	Doğru/Referans Görsel
 Çevresel sinir sistemi	
(Ders Kitabı-2, s.200)	(Human Physiology, Fox, 2009, s.245)
Açıklama, Yorum, Öneriler: Fen Bilimleri ders kitabında yer alan çizimde çevresel sinir sistemine ait sinirlerin sadece beyin ve omuriliğin son (kuyruk) kısmından çıktığı gösterilmiştir. Öğrencide yanlış anlama/öğrenmelere neden olmamak için omuriliğin diğer kısımlarından da sinirlerin çıktığının (çizim sadeleştirilerek) gösterilmesi ve ayrıca bir organı iki farklı şekilde etkileyen sinirlerin (sempatik ve parasempatik) şeklini sağ ve sol tarafına çizilerek verilmesi uygun olacaktır.	

Tablo 7. Duyu organı işitme sistemine ait bulgu ve değerlendirmeler.

Tartışmalı / Hatalı Görsel	Doğru/Referans Görsel
	
(Ders Kitabı-2, s.220)	(Human Physiology (Rhoades-Pflanzer), 2003, s.290)

Ders kitabındaki “kulağın yapısı” görselinde beyine giden denge-ışıtme sinirleri şekil üzerinde gösterilmekle birlikte isim olarak belirtilmemiştir. Ayrıca ders kitabındaki çizimde “östaki borusu” iç kulakta yer alıyormuş gibi bir izlenim uyanmaktadır. Oysa ki “ışıtme işlevini gören ve denge organını içinde bulunduran anatomik yapı olan kulak üç kısımda incelenir: dış kulak, orta kulak ve iç kulak. Dış kulak, kulak kepçesi ve burayı orta kulağa bağlayan dış kulak yolundan oluşur. Bu yolun sonunda dış kulak ile orta kulağı birbirinden ayıran kulak zarı bulunur. Orta kulak içinde 3 tane küçük kulak kemikçığının bulunduğu bir boşluktur, buraya Östaki borusu aracılığıyla hava gelir.” (Topal, 2018, s.45).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ders kitaplarında bilimsel içeriğin yanı sıra görsel öğelerdeki bilimsel hataların da kavram yanlışlarının kaynağı olabileceği aşıkardır. Bu nedenle ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin hatalı bilgilerden uzak hazırlanması oldukça önemlidir (Yılmaz vd, 2017, s.31).

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan “vücudumuzda sistemler” konusuna ait görseller bilimsel içerik açısından incelenmiş ve ilgili görsellerde tartışmalı yönlerin veya bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. Referans kitaplar kaynak olarak kullanılarak belirlenen yanlışların düzeltilmesi amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, metin, kavram ve görsellerin doğrudan bilimsel içerik yönünden incelendiği çalışmalarda (Atıcı, Samancı ve Özel, 2007; Çetin, Sevinç ve Aksoy, 2021; Gündüz, Yılmaz ve Çimen, 2016; Özel vd., 2020; Pekel, 2019; Yılmaz ve ark. 2018; Yılmaz ve ark. 2023; Zeynoğlu vd., 2021) çok sayıda farklı örneklere yer verilmiştir. Örneğin son zamanlarda yapılan bir çalışmada 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki “Canlılar Dünyası” ünitesi, ünite soruları görseller Yılmaz ve ark. (2023) tarafından bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. İlgili araştırma sonucunda; canlılar dünyası ünitesinde yer alan mantarların genel özellikleri, sınıflandırılması, farklı uygulamalarda kullanımı, bitkiler ve hayvanlar âleminin sınıflandırılması, memelilerin karakteristik özellikleri ve ilgili konulara yönelik ölçme-değerlendirme sorularında bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. Yine ayrıca ünite kapsamında verilen görsellerde; gerek bilimsel hataların gerekse ders kitaplarındaki görsel düzenle ilgili eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Yazarlar ders kitaplarında yer alan bilimsel hataların hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde kavram yanlışlarına neden olacağına ilişkin düşüncelerini ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmada, “İnsan ve Çevre” ünitesi, ünite soruları görseller bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yer alan ekosistemin tanımı, biyoçeşitlilik, tür isimlendirilme sistemi ve ilgili konulara yönelik ölçme-değerlendirme sorularında bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ünite kapsamında verilen görsellerde; gerek bilimsel hataların gerekse ders kitaplarındaki görsel düzenle ilgili eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Farklı sınıf düzeylerinde hazırlanan ders kitaplarındaki görseller üzerine yapılan bazı çalışmalarda da bilimsel hataların olduğu tespit edilmiştir (Gündüz vd., 2017; Özay ve Hasenekoğlu, 2007; Yılmaz vd., 2017). Özay ve Hasenekoğlu (2007) tarafından yapılan bir çalışmada yapılan açıklamada, birçok kitaptaki görsel öğelerin öğrenmeyi tam olarak desteklemediği, metin ile görsel öğeler arasında olması gereken bağlantının tam olarak kurulamadığı belirtilir. Howell’in (1998; akt. Kara ve Aktürkoğlu, 2019, s.253) belirttiğine göre, ders kitaplarındaki gösterimler ve yanlış kavramlar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, gösterimlerin birçok kavram yanlışısına sebep olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Nakiboğlu ve Arık da (2006) ders kitaplarındaki görsel ve sözel ifadelerdeki belirsizliğin kavramların yanlış öğrenilmesinin sebebi olabileceğini belirtir.

Bütün bu çerçevede, ders kitaplarında yer alabilecek görsel hataların, öğrencilerde yanlış öğrenmelere ve kavram yanlışlarına sebep olacağından; ders kitaplarının görsel içerik

açısından uygun olması için gereken özenin gösterilmesi, görsellerin seçiminde güncel akademik kaynakların kullanılması, ders kitaplarının ilgili bilim uzmanı insanları tarafından da incelenmesi, bu tür çalışmaların tüm sınıf düzeylerinde ve tüm ders kitaplarında gerçekleştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Yapılacak yeni araştırmalarda benzer şekilde farklı görsellerin ele alınması ders kitaplarındaki görsellerin bilimsel açıdan gelişimine de katkı sağlayacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Aktümsek, A. (2015) *İnsan anatomisi ve fizyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Atıcı, T., Samancı, N. K., & Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115-133.
- Caner, M., & Kurt, B. (2020). Ders kitabı değerlendirme yaklaşımları textbook evaluation approaches. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(1), 365-382.
- Çiğdem, C., Balçık, G.M., Karaca Ö. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Sevgi Yayınları
- Demirçalı, S., Alkan B. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Engin, M. (2024). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel-metin ilişkisi açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniv., Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Eren, A. (2024). *İlkokul 2. sınıf ders kitaplarındaki görsellerin analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Amasya Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Fox, S. (2009). *Human Physiology*. New York: McGraw-Hill Education Comp.
- Gudyanga, E., & Madambi, T. (2014). Pedagogics of chemical bonding in chemistry; perspectives and potential for progress: The case of zimbabwe secondary education. *International Journal of Secondary Education*, 2, 11–19.
- Gündüz, E., Yılmaz, M., ve Çimen, O. (2016). MEB ortaöğretim 10. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 414-430.
- Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., & Şen, U. (2017). MEB ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1115-1140.
- Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., & Karakaya, F. (2019). 11. Sınıf biyoloji ders kitabındaki konuların bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 999-1015.
- İnaltekin, T., ve Göksu, V. (2019). A research on visual learning representations of primary and secondary science textbooks in turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 51-65.
- Kapıcı, H. Ö. ve Savaşçı-Açıkalın, F. (2015). Examination of visuals about the particulate nature of matter in Turkish middle school science textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(3), 518-536.

- Kaptan, S. G. (2020). *İlköğretim ders kitaplarında tasarım ve dış yapı özellikleri*. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Edit.), ss. 139-157). Ders Kitabı İncelemesi Kitabı İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, S., ve Aktürkoğlu, B. (2019). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında kavram yanlışlarına neden olabilecek sözel ve görsel içerik. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 234-259. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.523827>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E. (2020). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, D. (2005). *Ders kitabının öğretimdeki yeri*. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Edit.), ss. 37-53). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. İçinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Mader, S. S. (2016). *Human biology*. New York: McGraw-Hill Education Comp.
- MEB-TTKB (Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2021a). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (öğretmen görüşleri)*. Ankara: MEB.
- MEB-TTKB (2021b). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara: MEB.
- MEB-TTKB (2023). *Türkiye’de ders kitapları tarihi*. Ankara: MEB.
- Nakiboğlu, C. ve Arık, R.Ö. (2006). 4. sınıf öğrencilerinin “gazlar” ile ilgili kavram yanlışlarının v-diyagramı kullanılarak belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Nakiboğlu, C. (2009). Deneyimli kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya ders kitaplarını kullanımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 91-101.
- Nakiboğlu, C., & Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 51- 74.
- Özalp, D., & Kahveci, A. (2011). Maddenin tanecikli yapısı ile ilgili iki aşamalı tanılayıcı soruların ontoloji temelinde geliştirilmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 191, 135-156.
- Özay, E., & Hasenekoğlu, İ. (2007). Lise 3 biyoloji ders kitaplarındaki görsel sunumda gözlenen bazı sorunlar. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 80-91.
- Özden, Y. (2021). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, E., Sevinç, Ö., & Baykurt, Ö. Ö. (2020). 6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki vücudumuzdaki dolaşım sistemine ait görsellerin bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Tam Metin*, 1-11. <https://cdn.duzce.edu.tr/File/GetFile/af3c388a-3bd2-4c1c-a923-df3fa138517f>
- Pekel, F. O. (2019). 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 78, 221-259.
- Raven, P.H., Johnson, G.B. (1990). *Biology*. New York: McGraw-Hill Education Comp.
- Reece, J.B., Urry, L.A., Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V., Jackson, R.B. (2013). *Campbell biyoloji* (Çev. Ed.: Gündüz, E., Türkan, İ.). Ankara: Palme Yayıncılık.

- Rhoades R., & Pflanzner, R.G. (2003). *Human physiology 4th ed.* CA, US: Thomson Learning, Inc. Brooks/Cole
- Solomon, E. P. (2002). *İnsan anatomisi ve fizyolojisine giriş* (Çev. L. B. Süzen). İstanbul: Birol Basın Yayın Dağıtım.
- Şen, Ü. (2021). *Türkçe ders kitabı incelemesi*. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Edit.). Ders Kitabı İncelemesi Kitabının İçinde (5.Baskı, 3.Bölüm). Ankara: Pegem Akademi.
- Topal, K. (2018). Olgularla kulak enfeksiyonları. *Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi*, 10(3), 44-47.
- Uçar, C., & Somuncuoğlu Özerbaş, D. (2017). Ortaokul 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1373-1388.
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. Sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Yıldırım, F. S., Aydın, A., Sarıkavak İ. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri 6. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H., Çimen, O. (2017). 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Biyoloji Konularının Bilimsel İçerik Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 17-35. <https://doi.org/10.17556/erziefd.330600>
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Üçüncü, G., Karakaya, F. ve Çimen, O. (2018). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., Karakaya, F., Adıgüzel Ulutaş, M. (2023). Ders kitaplarının bilimsel içerik bakımından incelenmesi: 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1561-1585. <https://doi.org/10.17152/gefad.1331962>
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3).
- Zeynoğlu, E., Sevinç, Ö. S., & İmert, M. N. (2021). Ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki dolaşım sistemine ait görsellerin bilimsel içerik bağlamında incelenmesi. *Özetler Kitabı*, 15. <https://ufbmek2021.mehmetakif.edu.tr/files/kongre-ozetler-kitabi.pdf>

THE ROLE OF TRADITIONAL GAMES AND SPORTS IN THE FORMATION OF
NATIONAL CONSCIOUSNESS: A RETROSPECTIVE REVIEW

ULUSAL BİLİNCİN OLUŞMASINDA GELENEKSEL OYUNLARIN VE
SPORLARIN ROLÜ: RETROSPEKTİF BİR İNCELEME

Numan ALPAY

Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ORCID: [0000-0002-1137-7888](https://orcid.org/0000-0002-1137-7888)

Özet

Bu çalışmada, geleneksel oyunların ve sporların ulusal bilinç oluşumundaki rolünü saptamak amaçlanmıştır.

Oyunlar ve sporlar hem geçmişte hem de günümüzde toplumların kültürel müktesebatının evrensel bileşenlerinden biridir. Kùltürler arasında oyunların çeşitliliği ve önemi üzerine yapılan çalışmalar genellikle zamanlarının baskın teorik yönelimlerini yansıtmıştır. Lavega, her toplumun kendine özgü biçimleri olduğu fikrini hatırlatır. “Bunlar doğal değildir, çünkü “habitus”, yani ait oldukları toplumun norm ve değerlerine yakın olan sembolik yaratımlar yoluyla edinilirler.” Oyun ve spor üzerine yapılan antropolojik araştırmalar, bunların kültürel değişimle ve çocuk yetiştirme uygulamaları, din, ritüel, eğlence, savaş, politika, ekoloji ve ekonomi gibi kùltürün diğer eşzamanlı yönleriyle olan ilişkileriyle ilgilenmiştir. Oyun ve sporun daha sonraki işlevsel analizlerini öngören Tylor, “bedeni veya zihni çalıştıran oyunların, insan yeteneklerinin eğiticileri olarak uygarlıkta yüksek değere sahip olduğunu” savunmuştur. Oyun ve sporun sadece belirli bir topluluğun kültürel özelliklerinin yaşayan bir sembolü değil, aynı zamanda bireysel ve kolektif düzeyde bir kimlik üretim kaynağı olduğunu da söyleyebiliriz. 'Gaelic' Oyunlarının yeniden canlandırılması, yüzyıllar boyunca İngiliz yöneticiler tarafından dayatılan Anglikanlaştırmaya karşı İrlanda'nın bir ulus olarak kültürel onayının kritik bir parçasını oluşturmuştur. Bu bağlamda, Darbon'un ortak bir dil olarak 'spor metaforu' güçlü bir metafordur.

Yöntem: Araştırma tasarımı metodolojisi, belirli bir konuya ilişkin özel literatürün eleştirel bir analizini içermektedir. Tanımlanan tema, önceki yayınlar vurgulanarak belirli bir bilgi alanı içinde araştırılmıştır.

Sonuç: Geleneksel oyun ve spor kùltürleri, çağdaş gerçeklere hitap eden projeleri değerlendirmek ve teşvik etmek için alanlar sunar. Bu kültürel alanlar bir ulusun değerlerini, törenlerini ve yaşam tarzlarını yansıtmakta, oyunların ve sporların bu yaşam tarzı içindeki ayrılmaz rolünü vurgulamaktadır. Siyasi açıdan, geleneksel oyunlar ve sporlar, bağımsızlık mücadelesi veren ulusların siyasi faaliyetlerine ve örgütlenmelerine önemli ölçüde katkıda bulunur. Araştırmalar, kùltürün korunmasının geleneksel oyunun ve sporun doğasında var olan 'toplumsallaştırma' işleviyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Ulus, gelenek, oyun, spor

Abstract

In this study, it is aimed to determine the role of traditional games and sports in the formation of national consciousness.

Games and Sports are one of the universal components in the cultural acquis of societies, both past and present. Studies on the diversity and importance of games across cultures have often reflected the dominant theoretical orientations of their time. Lavega recalls the idea that each society has its own forms. "They are not natural, because they are acquired through "habitus", that is, symbolic creations that are close to the norms and values of the society to which they belong." Anthropological research on play and sport has been concerned with their relationship to cultural change and other concurrent aspects of culture, such as child-rearing practices, religion, ritual, entertainment, war, politics, ecology and economics. Anticipating later functional analyses of games and sports, Tylor argued that "games that exercise the body or mind are of high value in civilization as educators of human abilities". We can say that games and sport are not only a living symbol of the cultural characteristics of a particular community, but also a source of identity production at the individual and collective level. The revival of the 'Gaelic' Games formed a critical part of Ireland's cultural affirmation as a nation against the Anglicization imposed by British rulers over the centuries. In this context, Darbon's 'metaphor of sport' as a common language is a powerful one.

Methodology: The research design methodology involves a critical analysis of specialized literature pertaining to a specific topic. The defined theme was explored within a particular knowledge area, emphasizing prior publications.

Conclusion: Traditional game and sport cultures offer spaces to evaluate and promote projects that address contemporary realities. These cultural spaces reflect the values, ceremonies, and lifestyles of a nation, highlighting the integral role of games and sports within that way of life. Politically, traditional games and sports significantly contribute to the political activities and organizations of nations striving for independence. Research shows that cultural preservation is closely related to the 'socialization' function inherent in traditional games and sports.

Keywords: National, traditional, games, sports

1. Giriş

Oyunlar hem geçmişte hem de günümüzde toplumların kültürel müktesebat envanterlerindeki evrensel bileşenlerden biridir. Oyunlar üzerine yapılan antropolojik araştırmalar, oyunların kültür değişimiyle ve çocuk yetiştirme uygulamaları, din, ritüel, eğlence, savaş, politika, ekoloji ve ekonomi gibi kültürün diğer eşzamanlı yönleriyle olan ilişkileriyle ilgilenmiştir. Antropologlar oyunu beş teorik perspektifle incelemişlerdir. Bunlar arasında; (1) *antikacılık*, betimleyici bir kayıt yöntemi; (2) *evrimcilik*, kültürün basitten karmaşığa doğru evrildiği fikri; (3) *Yayılmacılık*, kültür özelliklerinin bir toplumdaki diğerine yayıldığı; (4) *İşlevselcilik*, kültürün çeşitli bileşenlerinin toplumun işleyişine katkıda bulunduğu kavramı ve (5) *yapısalcılık*, kültürün parçaların düzenli bir şekilde düzenlenmesinden oluştuğu fikri yer almaktadır (Cheska, 1978). Bu fikri açıklamak için şu soruya yanıt aramalıyız! Spor ve oyun genel olarak sosyo-kültürel sistemi nasıl etkiler? Halkiyat bilimcilerin bu konu ile ilgili farklı bakış açılarından yola çıkarak; geleneksel sporlar ve oyunlar 'spor ve kültür' alanı "belirli bir grubun değerlerini, törenlerini, yaşam biçimini ve sporun bu yaşam biçimi içindeki yerini ifade eder" (Jarvie, 2006, s.5) yaklaşımı bu soruya bir yanıt olabilir. Toplum kavramı gibi, kültür kavramı da sporun sosyolojik, antropolojik ve tarihi çalışmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu bakış açılarının her biri, oyun ve sporun kültürlerarası incelenmesinde rol oynamıştır.

Oyun ve spor Donnelly (1996) göre, oyun içgüdüsel temel bir insan özelliği olacağından, fiziksel rekabet gerektiren etkinlikler olan sporlar da insan kültürünün bir eseri olur, bu bağlamda tarihsel olarak tüm ulusların kendi oyun ve spor kültürleri vardır diyebiliriz. Lavega

(2007), her toplumun kendine özgü biçimleri olduğu ve bunların doğal olmadığını çünkü 'habitus', yani ait oldukları toplumun norm ve değerlerine yakın sembolik yaratımlar yoluyla edinilmiş olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, oyunlarda kendimizi kültürel olarak ifade ederiz ve kültürel özellikler oyunsal özgünlüklere karşılık gelir. Bu bağlamda "her kültürün 'ben'i oyunlarında kendini gösterir". Herhangi bir geleneksel oyunda insanlar oynarken, aynı zamanda toplumlarının kültürel özelliklerini içinde yaşayan simgeler, göstergeler ve kodları barındırırlar. Burada oyuncunun davranışları, mahalleden topluma, sosyal grubun kültürünün normlarına ve değerlerine bağlıdır. Aynı zamanda Parlebas'ın (2005, s.13) ifade ettiği gibi "oyun bir kültürün bir tür amblemidir, bu nedenle oyunsal pratiklerin derinlikli bilgisi bir toplumu tanımak için önemli bir unsurdur". Bu nedenle oyunların kendi toplumlarının aynası olduğunu söylenebilir (Lavega, 2007). Ayrıca oyun/spor, sadece herhangi bir topluluğun kültürel özelliklerinin yaşayan bir simgesi değil, aynı zamanda bireysel ve kolektif düzeyde kimlik üreten bir kaynaktır diyebiliriz (Hopkins ve Wober, 1973; Kendall, 2000). Bu bağlamda, belirli bir ulusun doğası hakkında doğru bir değerlendirme yapabilmek için, bu halk arasında en yaygın olan spor ve oyunları araştırmak gerekir.

Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovenya ve hatta Rusya'dan özel olarak tutulan yabancı eğitimci tarafından Polonya toplumuna tanıtılan Batı sporlarının (özellikle Anglo-Sakson kökenli) akınına tanık olmuştur. Polonya'da böyle bir eğitime sahip olmak ve binicilik ya da çim tenisi derslerine veya özel derslere katılmak bir sosyal prestij meselesiydi (Lipoński 2004). Ama aynı dönemde İngiltere, Fransa, Almanya gibi öncül olan birçok Avrupa ülkesinde ise geleneksel oyun ve sporla ilgili ciddi bilimsel çalışmalar yapılarak ulusal eğitimin bir parçası haline getirilmişti.

Bu çalışmanın amacı, geleneksel oyun ve sporun ulusal bilinç oluşumundaki rolünü vurgulamaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma tasarımı metodolojisi, belirli bir konuya ilişkin özel literatürün eleştirel bir analizini içermektedir. Tanımlanan tema, önceki yayınlar vurgulanarak belirli bir bilgi alanı içinde araştırılmıştır. Retrospektif bir incelemedir.

3. BULGULAR

İrlanda'nın geleneksel kültürünü yeniden canlandırmayı ve İrlanda halkını İngiliz yönetimine karşı ayırt edip birleştirmeyi amaçlayan ve İrlanda rönesansı olarak bilinen kültürel ve sosyal bir 'devrim' başlatmıştır. Bu bağlamda kendine özgü bir İrlanda kültürü korunmadan İrlanda'nın bağımsızlığını kazanmasının çok zor olacağı bir gerçektir. Bu nedenle, 19. yüzyılın sonlarında İngiliz öncesi dönemin bir işareti olan 'Gaelic Oyunlarının' yeniden canlandırılması, yüzyıllar boyunca İngiliz yöneticiler tarafından dayatılan Anglikanlaştırmaya karşı İrlanda'nın bir ulus olarak kültürel onayının kritik bir parçasını oluşturmuş, kültürel olarak 'İrlandalılığın' özü olarak Gal kültüründen duyulan gurur duygusunu güçlendirmiştir (McDevitt, 1997). Bu özgüven sosyal açıdan hem anavatanda hem de İrlanda'nın dünyanın dört bir yanına yayılmış birçok göç bölgesinde sosyal uyum için bir araç sağlamış (Moore ve Darby, 2011), hem de siyasi olarak, bağımsızlık mücadelesinde ulusun siyasi faaliyet ve örgütlenmesinde etkili olmuştur (Rouse, 1993). Lipoński (2004), Polonya için de benzeri etkinlikleri önermiştir. Sporun insanların fiziksel durumunu güçlendirmesinden dolayı Finlandiya'nın henüz kendi ordusuna sahip olmadığı bir dönemde ülkelerinin savunma yeteneklerini geliştirmesi için Finlandiya'nın bağımsızlık mücadelesinde spor bir araç olarak kullanılmış, aynı zamanda spor Fin halkını birleştirecek ve ulusal özgüveni artıracak (Niinimäki, 2004) bir unsur olmuştur. Aynı durum diğer İskandinav ülkeleri için de sözkonusudur (Alpay, 2024).

Fransa, Belçika, Britanya, İspanya kendi içlerinde geleneksel oyun ve sporun önemi öne çıkarılarak bu girişimler sonucu 2001 yılında 'Avrupa Geleneksel Spor ve Oyunlar Birliği'nin (ETSGA)' kurulmasında etkili olmuştur (Jaouen, 2006). Avrupalı, Avrupalılık bilinci oluşturma (European) arayışlarının bir sonucu olarak 2001 yılında 'Avrupa Geleneksel Spor ve Oyunlar Birliği' kurulmuştur (UNESCO, 1990). İlki 1996 yılında Hannover'de (Almanya) ve sonuncusu 2024 yılında HongKong (Çin) olmak üzere dört yılda bir düzenlenen 'Geleneksel Sporlar Dünya Oyunları' icra edilmeye başlanmıştır. Bu oyunların ana fikri, ulusal kültürlerin çeşitliliğini ve spor yoluyla işbirliği, barış ve refahı teşvik etmektir. Bu yaklaşım, Darbon'un (2008) ortak bir dil olarak 'spor metaforu' güçlü bir metafordur fikrinin ne kadar haklı bir çıkarım olduğunu akla getirmektedir. Bu çıkarımı doğrulayan Moller (2010), süreç sonuçtan önemli ise; oyun, sonuç süreçten önemli ise; iş ($P/R > 1 = \text{oyun}$, $P/R < 1 = \text{iş}$) etkinliği formülüne etmiştir. Böylece Moller sadece teorik olarak ileriye doğru büyük bir adım atmamakla kalmamış, aynı zamanda Avrupa ülkelerinin kültürel mirasının bir parçası olarak oyunla ilgili pratik bir çerçeve de sağlamıştır. Böylece, birçok Avrupa ülkesinde geleneksel spor ve oyunların ciddi bilimsel çalışmalarla ulusal eğitimin bir parçası haline getirildiğini ifade edebiliriz (Alpay, 2021).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Spor, dışsal olarak ödüllendirilen, etkileşim esnasında rasyonel ve oyun niteliği taşıyan bir etkinliktir. Ne kadar çok ödüllendirilirse, o kadar çok iş olma eğilimindedir; ne kadar az ödüllendirilirse, o kadar çok oyun olma eğilimindedir' (Lüschen, 1967). Sporu anlamak için farklı kültürlerde aynı oyunları tespit etmek o kadar önemli değildir. Örneğin, beyzbolun Amerika Birleşik Devletleri ve Libya'daki farklı işlevlerini irdelemek daha önemlidir; bir kültürde beyzbolun ritüelistik işlevleri varken, diğerinde ise ekonomik işlevleri vardır. Burada yine Jarvie'nin (2006, s. 5) bakış açısı "geleneksel sporlar ve oyunlar, spor ve kültür alanı "belirli bir grubun değerlerini, törenlerini ve yaşam biçimini ve sporun bu yaşam biçimi içindeki yerini ifade eder " akla gelmektedir. Burada amaç bir hafıza oluşturmak ve bunu canlı tutmak olmalıdır. 'Hafıza hayatın kendisidir' ve yaşayan insan grupları tarafından sürdürülür ve sürekli gelişir; aynı zamanda hatırlama ve unutma diyalektiğine açıktır. Bir hafıza mekânı, insan niyetiyle ya da sadece zamanın geçmesiyle, sosyal bir topluluğun anı mirasının sembolik bir parçası haline gelen her türlü maddi ya da manevi anlam alanı olabilir (Konczal, 2011). Anılar, bireyler için olduğu kadar toplumlar içinde önemlidir: "Bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre, ortak anıların biçim ve içeriğinin çerçevesini oluşturur. Tarihsel yorumlar ve algı kalıpları, bireysel ve kolektif hafıza arasındaki etkileşimden kaynaklanır" (François ve Schulze, 2001, s.7). Belirli ulusal kurumlar (örneğin kültür kurumları, ulusal galeriler, ulusal müzeler, aynı zamanda ulusal sporlar veya ulusal spor takımları) ve kültürel simgeler (örneğin anıtlar, bayraklar, ilahiler, edebiyat, spor etkinlikleri ve bunların amblemleri) belirli bir topluluğun bireylerine kimliklerini ve birliktelik hissini vermek için yaygın olarak kullanılan araçlardır (Schein, 2003, Lavega, 2004)). Geleneksel bir oyun oynarken, oyunun iç mantığına bağlı olarak oyuncular, gelenek sayesinde aktörlerin bağ kurmayı öğrendikleri bir tür mikro toplum ya da sosyo-kültürel laboratuvarla tanışacaklardır" (Lavega, 2007) aynı zamanda farkında olmadan bir anı oluşturulur.

Oyuncunun davranışları, mahalleden topluma, sosyal grubun kültürünün normlarına ve değerlerine bağlıdır. İnsanlar, herhangi bir geleneksel oyunda oynarken aynı zamanda toplumlarının temsili kültürel özellikleri içinde yaşayan simgeler, göstergeler ve kodları barındırırlar (Hargreaves ve McDonald, 2000; Lavega, 2007). Bu durum, her ulusun kendi oyun/spor mirasının bir parçasını paylaşılabileceği ve ardından katılımcıların bu yeni sporları ve uygulamaları deneme fırsatı bulabileceği bir ortam sunmaktadır. Spor gerçekten de içinde yer aldığı sosyo-kültürel sistemin bir dışavurumudur ve taşıyıcıları ise 'ulusal kültürü ve bununla birlikte geleneksel oyunları canlı tutmaya çalışan' entelektüeller, profesyoneller ve devlet

memurlarıdır (Moller, 1996). David Riesman ve Reuel Denny, Amerikan Futbolunun Amerikan kültüründe ragbiden çıkıp nasıl farklı bir oyuna dönüştüğünü anlatmaktadır. Bu oyun günümüzde Amerikan kültürüyle iyice bütünleşmiştir. Canlılığı, sert teması ve bireyi daha fazla merkeze almasıyla Amerikan kültürünün temel özelliklerini açıkça yansıtmaktadır (Lüschen, 1967). Geleneksel spor/oyunlar, zaferin öncelikli olmaması nedeniyle profesyonel spor oyunlarından farklıdır. Aslında önemli olan, oyunların herkes için kapsayıcı ve erişilebilir olmasıdır.

4.1 SONUÇ

Geleneksel oyun ve spor kültürleri, çağdaş gerçeklere hitap eden projeleri değerlendirmek ve teşvik etmek için alanlar sunar. Bu kültürel alanlar bir ulusun değerlerini, törenlerini ve yaşam tarzlarını yansıtmakta, oyunların ve sporların bu yaşam tarzı içindeki ayrılmaz rolünü vurgulamaktadır. Siyasi açıdan, geleneksel oyunlar ve sporlar, bağımsızlık mücadelesi veren ulusların siyasi faaliyetlerine ve örgütlenmelerine önemli ölçüde katkıda bulunur. Bu yaklaşımlar ve geleneksel oyun ve spor türleri; bireysel ve ulusal düzeydeki rolüne ilişkin temel unsur gibi görünen kimlik süreçleriyle ilişkilendirilebilir.

Araştırmalar, kültürün korunmasının ve nesillere taşınmasının geleneksel oyunun ve sporun doğasında var olan 'toplumsallaştırma' işleviyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Alpay, N. (2021). Sporun Yaygınlaşmasının Gelişmeye Etkileri: Bir İnceleme, Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 39, 5(1), 33-44.
- Alpay, N. (2024). Herkes için spor ve elit spor sorunsalı: Politik bir analiz, Yeni Türkiye Dergisi, Yeni Türkiye Stratejik Araştırmalar Merkezi, 136 (1), 21-34, 2024, ISSN:1300-4174.
- Cheska, A. T. (1978). The study of play from five anthropological perspectives. Play: Anthropological perspectives, West Point, N.Y.: Leisure Press, 17-35.
- Darbon, S. (2008). *Diffusion des sports et impérialisme anglo-saxon* (1-). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.1035>
- Donnelly, P. (1996). The local and the global: globalization in the sociology of sport. J Sport Soc Issue 1996; 20:239-257.
- François, E. & Schulze, H. (2001). Deutsche Erinnerungsorte. Broschierte Sonderausgabe, München.
- Groll, M., Bronikowska, M., & Savola, J. (2015). Cultural aspects of traditional sports and games. *International Journal of Physical Education*, 52(3), 25-36.
- Hargreaves, J. & McDonald, I. (2000). Cultural studies and the sociology of sport. In J. Coakley & E. Dunning (Eds.), *Handbook of Sports Studies*, Sage, (pp. 48-60)
- Hopkins, B., & Wober, M. (1973). Games and sports: Missing items in Cross-cultural psychology. *International Journal of Psychology*, 8(1), 5-14.
- Jarvie, G. (2006). Sport, culture and society. An introduction. Routledge, London & New York.
- Jaouen G. (2006). Les luttes celtiques de Bretagne et du Cornwall, du jeu au sport? Falsab. 224 p.
- Kendall, B. (2000). "The Anthropology of Sport." In Jay Coakley and Eric Dunning, eds., *Handbook of Sports Studies*, pp. 144-156. London: Sage

- Konczal, Kornelia (2011): Pierre Noras folgenreiches Konzept von les lieux de mémoire und seine Re-Interpretationen: eine vergleichende Analyse, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1-2/2011, p. 17-36.
- Lavega Burgués, P (2004). «Traditional Games and Education To learn to create Bonds. To create Bonds to learn», *Studies in Physical Culture & Tourism*, XI(1), pp. 9-32.
- Lavega, P. (2007). Traditional games in Spain. A Social School of values and learning. *International Journal of Eastern Sports & Physical Education (IJESPE)*, 5(1), 152-170.
- Liponski, W. (2004). Rochwist and palant. An ethnological study of old Polish games and sports against the background of European tradition. AWF, Poznań.
- Lipoński, W. (2004). Rochwist i palant. *Studium etnologiczne dawnych polskich gier i sportów na tle tradycji europejskiej*. AWF, Poznań.
- Lüschen, G. (1967). The Interdependence of Sport and Culture International Review for the Sociology of Sport 1967 2: 127, DOI: 10.1177/101269026700200109
- McDevitt, P. F. (1997). Muscular Catholicism: Nationalism, Masculinity and Gaelic Team Sports, 1884–1916'Gender & History, Vol.9 No.2 August 1997, pp. 262–284
- Moller, J. (1996). Traditional Games – Presentation of Danish Project. (Idrætsforks/ Idrætshistorisk Værksted Gerlev).
- Moller, J. (2010). Med leg skal land bygges. Bavnebanke, Slagelse
- Moore, S., & Darby, P. (2011). Gaelic Games, Irish Nationalist Politics and the Irish Diaspora in London, 1895-1915. *Sport in History*, 31(3), 257-282. <https://doi.org/10.1080/17460263.2011.618695>
- Niinimäki, Eeva (2004): Lauri Pihkala and The Development of Pesäpallo: The Finnish National Game. Finnish Institutions Research Paper, A FAST-FIN-1 (TRENK1), Spring 2004,
- Parlebas, P. (2005). El joc, emblema d'una cultura" en ENCICLOPEDIA CATALANA " Jocs i Esports tradicionals", Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya, Volum 3 Barcelona: Enciclopèdia catalana; Pp. 13
- Schein, E. H. (2003). Coming to a New Awareness of Organizational Culture, Sloan Management Review, 25:2 (1984: Winter), p.3.
- UNESCO, (1990-2017). Traditional Sports and games, challenge for the future. Concept Note on Traditional Sports and Games.

**FACTORS AFFECTING THE PROCESS OF BECOMING ADMINISTRATOR AND
THE DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN THIS PROCESS**

**YÖNETİCİ OLMA SÜRECİNDE ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER VE BU SÜREÇTE
KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR**

Okan ŞANLI

Öğretmen, MEB, Eğitim Yönetimi, 0009-0009-7926-5282

Özet

Bu çalışma, okul yöneticilerinin yönetici olma kararlarında etkili olan faktörleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Niğde’de görev yapan toplam 25 okul yöneticisi (14 müdür ve 11 müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin çoğunluğu yönetici olmaya karar vermelerinde; yöneticilik görevine uygun olduklarını düşünmelerinin, mevcut okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının, yer değişikliğinin, izin durumunun ve boş vaktinin daha çok olmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Az sayıda da olsa ek ders durumu, ortamın belirleyicisi olmak, sosyal çevre ve ders anlatmanın yorucu olması da yöneticilik kararını etkileyen faktörler arasındadır. Okul yöneticilerinin çok büyük bir kısmı yönetici olma sürecinde zorluklar yaşadığını belirtmiş ve bu zorlukların yönetici atama yönetmeliği, mülakat, sınav, sosyal çevre ve kişisel faktörlerden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Aynı katılımcılar yönetici olduktan sonra beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığını da belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticiliğinin meslek haline getirilerek bu mesleğin taşınması gereken özelliklerin ve şartlarının tam olarak belirlenmesi, okul yöneticiliği ile ilgili ölçütlerin net olarak belirlenerek sık sık değiştirilmemesi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, yönetici olma süreci, yöneticiliğe yönlendiren faktörler, okul yöneticilerinin atanması

Abstract

This study was conducted in order to determine the factors affecting school administrators' decisions to become administrators and the difficulties they face in this process. In order to achieve this aim, face-to-face interviews were conducted with school administrators. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of a total of 25 school administrators (14 principals and 11 vice principals) working in Niğde in the 2024-2025 academic year. The data were collected using a semi-structured interview form and the interviews were recorded by video. The data were analysed using content analysis. As a result of the research, the majority of the school administrators stated that their decision to become an administrator was influenced by the fact that they thought they were suitable for the position, the attitudes and behaviours of the current school administrators, the change of location, leave of absence and having more free time. Although few, additional course status, being a determinant of the environment, social

environment and the fact that teaching is tiring are also among the factors affecting the decision to become an administrator. A large number of school administrators stated that they experienced difficulties in the process of becoming an administrator and emphasised that these difficulties were caused by the regulation on the appointment of administrators, interview, exam, social environment and personal factors. The same participants also stated that their expectations were met to a great extent after they became administrators. According to the results of the study, it was suggested that school administration should be made a profession, the characteristics and conditions of this profession should be determined precisely, the criteria related to school administration should be determined clearly and should not be changed frequently.

Keywords: School administrators, process of becoming an administrator, factors leading to administration, appointment of school administrators

COMPARISON OF TURKİYE AND ITALIAN EDUCATION SYSTEMS TÜRKİYE VE İTALYA EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Özge ERDOĞAN¹

¹Doç. Dr, Trabzon Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, 0000-0002-9750-2044

Özet

Türk-İtalyan ilişkileri, çok eski bir tarihe dayanır. Ticaret odaklı başlayan ilişkiler, yüzyıllar boyunca yakın ilişkiler kurarak yaşayan Türklerle İtalyanların farklı alanlar da etkileşim içine girmelerini de sağlamıştır. İlişkilerin ve etkileşimin iki ülke arasında bu kadar köklü ve derin olması eğitim faaliyetlerini de olumlu yönde etkilemiştir. Bu bağlamda, Türkiye ile İtalya arasında eğitim alanında yapılan iş birliği çalışmaları da son yıllarda artış göstermiştir. İtalya, dünya sıralamasında üst basamaklarda yer alana üniversiteleriyle, sanat, tasarım ve mimari alanlarda yetiştirdiği kişiler, oluşturduğu markalar, başarılarıyla ve Türkiye ile olan köklü ilişkileriyle eğitim sistemi incelenmesi gereken bir ülke olarak düşünülebilir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve İtalya eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve bu ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Araştırmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel model kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada iki ülkenin eğitim sistemleri doküman analizi yöntemiyle incelenecektir. Araştırmada yer alan veriler, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve İtalya Eğitim Bakanlığı'na ilişkin resmi kaynaklardan elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada bu ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin alan yazın taramasından elde edilen bilgilerden yararlanılmıştır.

Araştırmaya ilişkin veriler, eğitim sistemlerinin genel yapısı, amaçları, yaklaşımları, kademeler vb. başlıkları altında incelenecektir. Araştırma sonucunda, Türkiye ve İtalya eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konularak öneriler getirilecektir.

Anahtar kelimeler: Türkiye, İtalya, Eğitim Sistemleri, Karşılaştırmalı Eğitim

Abstract

Turkish-Italian relations have a very long history. Relations that started with trade have also enabled Turks and Italians, who have established close relations for centuries, to interact in different areas. The deep and deep roots of relations and interaction between the two countries have also positively affected educational activities. In this context, cooperation efforts between Turkey and Italy in the field of education have also increased in recent years. Italy can be considered a country whose education system should be examined with its universities that are at the top of the world rankings, the people it has trained in the fields of art, design and architecture, the brands it has created, its successes and its deep-rooted relations with Turkey.

The aim of this study is to compare Turkey and Italian Education Systems; and to show similarities and differences among the systems of these countries. Since it is aimed at displaying the current situation as it is, descriptive model was used in this study. Qualitative research method was used in the study. In the research, the education systems of the two countries will be examined using document analysis method. The data in the research were obtained from official sources related to the Ministry of National Education of the Republic of Turkey and the

Ministry of Education of Italy. In addition, information obtained from the literature review on the education systems of these countries was used in the research.

The data related to the research will be examined under the titles of the general structure of the education systems, their aims, approaches, and levels. As a result of the research, similarities and differences between the education systems of Türkiye and Italy will be revealed and suggestions will be made.

Keywords: Türkiye, Italy, Education Systems, Comparative Education

L'INTERCULTURALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE ET LA LITTÉRATURE

Semra TAYDAŞ OSMAN

Dr. Öğretim Görevlisi, RWTH AACHEN University, Modern Diller Bölümü, taydas-0000-0002-5419-8249

Resumé

De nos jours, les questions interculturelles sont de plus en plus abordées dans tous les lieux. L'interculturalité joue un rôle important dans divers champs d'étude et approches comme la sociologie, la culture, l'anthropologie, la didactique, etc. La pédagogie a progressé particulièrement dans le domaine de la littérature et celui du FLE. A l'aide de cette présente étude, nous allons essayer de montrer la place occupée par l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage des langues et dans la littérature.

Avec l'interculturalité, on est dans le domaine de la reconnaissance mutuelle et aussi du respect de l'autre. On entend par là, un climat de dialogue dans lequel on a la chance d'accepter les particularités culturelles des autres individus de façon consciente, ce qui est donc privilégié dans l'approche interculturelle et dans l'enseignement des langues. Pour plus de clarté, précisons que l'interculturalité va au-delà de la culture. La littérature, sans aucun doute, est un lieu dominant de l'interculturalité. Elle tient donc une place indispensable d'échange, de communication, de partage, etc. Et le texte littéraire constitue un excellent support pédagogique dans le but d'amener, dans une classe, les apprenants à saisir une culture et à les éclairer sur ce modèle culturel. Dans le contexte de l'apprentissage des langues, l'interculturalité joue un rôle crucial. Depuis l'apparition du CECR, la dimension interculturelle s'est intégrée dans l'enseignement des langues et on en parle de plus en plus dans tous les milieux, notamment dans la pédagogie. C'est un fait bien connu que l'approche interculturelle qui est introduite par le CECR dépasse, en effet, l'approche culturelle, dans l'enseignement des langues comme c'est le cas entre l'approche communicative et celle d'actionnelle.

L'enseignement des langues doit favoriser le développement d'une certaine identité culturelle chez les apprenants et confirmer l'importance de la culture de l'Autre. Grâce à cette compréhension de l'Autre, c'est-à-dire la comparaison privilégiée entre ces cultures, les apprenants peuvent percevoir aisément leur propre culture. Nous pouvons penser la dimension interculturelle de la littérature, en tant que valeur éducative, comme un accès à l'Autre et aussi à sa propre culture. Le texte littéraire est donc un outil indispensable dans la démarche pédagogique. Il faut en profiter au maximum. En conclusion, nous pouvons donc affirmer que l'approche interculturelle est bien ancrée dans la didactique du FLE. Les textes littéraires servent de médiateurs dans la construction d'une identité interculturelle.

Les Mots-clés: Interculturalité, FLE, Littérature, Enseignement des langues

GREEN DEAL IN TURKEY, THE "2053 CARBON NEUTRAL " TARGET, AND
TEACHER TRAINING

TÜRKİYE'DE YEŞİL MUTABAKAT, "2053 KARBON NÖTR" HEDEFİ VE
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Fatih DUMAN

¹Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Fen Fakültesi, Biyoloji Bölümü; Ekoloji ve
Hidrobiyoloji; <https://orcid.org/0000-0003-2066-5176>

Özet

Bu çalışma, Türkiye'nin yeşil dönüşüm sürecini ve bu süreçte öğretmen eğitiminin oynadığı kritik rolü, özellikle ülkenin 2053 karbon nötr hedefine ulaşma perspektifinden ele almaktadır. Yeşil dönüşüm; yenilenebilir enerji kaynaklarına geçiş, karbon emisyonlarının azaltılması ve sürdürülebilir ekonomik modellerin benimsenmesini içermektedir. Türkiye'nin 2053 yılına kadar karbon nötr olma taahhüdü, bu dönüşümün temel taşlarından birini oluştururken, eğitim, toplumda çevre bilincinin yaygınlaştırılması ve bu hedefe ulaşılması için vazgeçilmez bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Çalışma, öğretmenlerin bu süreçteki dönüştürücü gücünü öne çıkarmayı ve Türkiye'nin sürdürülebilirlik vizyonuna katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Özellikle, uluslararası işbirlikleri ve mesleki gelişim programları, öğretmenlerin küresel standartlara uygun beceriler kazanmasına olanak tanıyacaktır. Bildiride, mevcut müfredata yeşil mutabakat ve sürdürülebilirlik konularının sistematik olarak entegre edilmesi, öğretmenlerin yeşil becerilerle donatılması için sürekli eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin yeşil dönüşüm konusunda uzmanlaşmasını sağlayacak sertifikalı eğitim programları düzenlenmesi gibi konular tartışılacaktır. Bu süreçte, farklı paydaşların bir araya gelmesi, bilgi ve deneyimlerini paylaşması ve ortak hedeflere yönelik çalışmalar yürütmesi kritik öneme sahip olacağından yola çıkarak, kurulabilecek işbirlikleri (üniversite, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler v.s.) hakkında görüş bildirilecektir. Çalışma, Türkiye'nin 2053 karbon nötr hedefine ulaşmasında yeşil dönüşümün ve öğretmen eğitiminin hayati rolünü vurgulamakta, uluslararası iyi uygulamalardan ilham alarak somut ve uygulanabilir öneriler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yeşil Dönüşüm, Karbon nötr yaklaşımı, Öğretmen Eğitimi, Sürdürülebilirlik

Abstract

This study addresses Turkey's green transformation process and the critical role of teacher training in this process, particularly from the perspective of achieving the country's 2053 carbon-neutral target. Green transformation includes the transition to renewable energy sources, the reduction of carbon emissions, and the adoption of sustainable economic models. Turkey's commitment to becoming carbon neutral by 2053 constitutes one of the cornerstones of this transformation, while education stands out as an indispensable element for disseminating environmental awareness in society and achieving this goal. The study aims to highlight the transformative power of teachers in this process and contribute to Turkey's sustainability vision. In particular, international collaborations and professional development programs will enable teachers to acquire skills that meet global standards. The paper will discuss issues such as the

systematic integration of the green agreement and sustainability topics into the current curriculum, the development of continuous training programs to equip teachers with green skills, and the organization of certified training programs to enable teachers to specialize in green transformation. Based on the premise that the gathering of different stakeholders, sharing of knowledge and experiences, and conducting studies towards common goals are critical in this process, views on potential collaborations (university, non-governmental organizations, local governments, etc.) will be presented. The study emphasizes the vital role of green transformation and teacher training in Turkey's achievement of its 2053 carbon-neutral target, and offers concrete and applicable recommendations inspired by international best practices.

Keywords: Green Deal, Carbon-Neutral Approach, Teacher Training, Sustainability

TERMS AND LINGUISTIC ANALYSIS IN TAHIR MALİK'S "THE LAST BULLET": A COMPARISON BETWEEN TURKISH AND UZBEK

TAHIR MALİK'İN "SON KURŞUN" ESERİNDE TERİMLER VE DİSEL ANALİZ: TÜRKÇE VE ÖZBEKÇE KARŞILAŞTIRMASI

Kadirova Gulbokhor

PhD, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi , orcid.org/0000-0002-3134-8363

Özet

Bu çalışma, Tahir Malik'in «*Son kurşun*» (*So'nggi O'q*) adlı eserinde kullanılan terimleri ve dilsel yapıları inceleyerek, Türkçe ve Özbekçe arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, eserde geçen anahtar terimlerin anlamları, bağlamsal kullanımları ve her iki dildeki karşılıkları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Özellikle, edebi dilde kullanılan kelime ve deyimlerin iki dilde nasıl şekillendiği, kültürel ve dilbilimsel bağlamda nasıl yorumlandığı analiz edilmiştir ve Özbek Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki ortak ve ayrışan yönler belirlenmiştir. Çalışma, hem dilbilimsel hem de edebi açıdan kapsamlı bir analiz sunarak, Türk ve Özbek dilleri arasındaki etkileşim ve evrim sürecine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Abstract

This study aims to examine the linguistic structures and key terms used in Tahir Malik's *The Last Bullet* (*So'nggi O'q*) and compare them between Turkish and Uzbek. The research analyzes the meanings, contextual usage, and equivalents of key terms in both languages. Specifically, it explores how words and idioms evolve in literary language and how they are interpreted in cultural and linguistic contexts. Additionally, the syntactic and morphological structures of the work are analyzed to determine common and divergent aspects of Uzbek and Turkish. By providing a comprehensive linguistic and literary analysis, this study contributes to the understanding of the interaction and evolution between the Turkish and

Anahtar Kelimeler: Tahir Malik, Son Kurşun, Özbekçe, Türkçe, dilsel analiz, terimler, karşılaştırmalı edebiyat

Giriş (Introduction)

Dil, bir toplumun kültürü, tarihi ve düşünce yapısını yansıtan en temel unsur olup, edebi eserler aracılığıyla bu unsurlar daha belirgin hale gelmektedir. Özbek edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Tahir Malik, "Son Kurşun" ("So'nggi O'q") eserinde kurgusal anlatımın yanı sıra dilin bilimsel ve teknik unsurlarını da içeren terimsel kullanımlarını öne çıkarmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Tahir Malik'in "Son Kurşun" eserinde yer alan terimlerin tespit edilmesi ve bu terimlerin hem Özbekçedeki hem de Türkçedeki kullanım alanlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Eserdeki terimlerin belirlenmesi, özellikle bir kaç kavramlar üzerinde durularak, kelime frekans analizi yapılmasını ve dilbilimsel bağlamda değerlendirilmesini gerektirmektedir. Ayrıca, eserdeki dil ve üslup özellikleri üzerinden Tahir Malik'in anlatım tarzının Özbek edebiyatındaki yeri belirlenmeye çalışılacak. Terimler uzmanlar arasında iletişim sağlayan öğeler olup, belirli bir alan içinde özel bir anlam taşırlar. Doğan Aksan, «Anadilimizin Söz Denizi»nde adlı eserinde terimlerle ilgili çalışmasında en eski dil ürünleri

olan Orhun ve Yenisey yazıtlarından günümüze kadar Türk dilinin çeşitli evrelerinde görülen terimlerle ilgili örnekler vermiştir (Aksan 2006b: 175–189).³ A. Dilâçar, terim için şu tanıımı yapar: “Bilim ve sanat kollarında kullanılan, bunların müfredatına ve disiplinine tâbi bulunan ve belirli bir kavramın, nesnenin, olayın veya durumun karşılığı olan kelime” (Dilâçar 1956: 207–210).¹⁵ Bu çalışma, Tahir Malik’in “Son Kurşun” eserinde geçen terimlerin, Özbekçe ve Türkçedeki karşılıklarını inceleyerek dilbilimsel farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaktadır. Araştırmanın bilimsel katma değeri, edebi eserlerde terim kullanımının diller arasındaki farklılıkları anlamaya katkı sağlamasıdır. Tahir Malik’in «*Son kurşun*» adlı eseri, modern Özbek edebiyatının önemli örneklerinden biri olarak, savaşın, bireysel psikolojinin ve toplumsal dönüşümlerin derinlemesine işlendiği bir metindir. Eser, dilsel zenginliği ve kültürel referansları aracılığıyla, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yaşanan çatışmaları, ideolojik sorgulamaları ve kültürel değerleri ortaya koymaktadır. Bu çalışma, eserde yer alan genel terimlerin (örneğin; “adalet”, “kahraman”, “kader”, “vatan” vb.) dilbilimsel, edebi ve toplumsal işlevlerini incelerken, aynı zamanda Türkçe ve Özbekçe arasındaki karşılaştırmalı analiz yoluyla iki dilin tarihsel ve kültürel etkileşimini ortaya koymayı hedeflemektedir. Tahir Malik’in «*Son kurşun*» adlı eseri, modern Özbek edebiyatının hem edebi hem de kültürel açıdan öne çıkan örneklerinden biri olarak, bireyin içsel çatışmaları, toplumsal dönüşümler ve ideolojik sorgulamaları konu edinmektedir. Eser, savaş temaları, kahramanlık, adalet ve kader gibi evrensel kavramları dilsel zenginliğiyle işleyerek, hem Türk hem de Özbek toplumlarının tarihsel ve kültürel izlerini yansıtmaktadır. Bu makalenin temel amacı, «*Son kurşun*» eserinde kullanılan genel terimlerin Türkçe ve Özbekçe karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Araştırma, aşağıdaki ana hedeflere odaklanmaktadır:

Terimlerin Belirlenmesi ve Sınıflandırılması:

Eserde yer alan temel terimlerin (örneğin, “adalet”, “kahraman”, “kader”, “vatan”, “iman” vb.) belirlenmesi, bu terimlerin metin içindeki frekanslarının tespit edilmesi (S.51, 78, 112, vb.)¹⁶ ve kategorize edilmesi; böylece dilin yapısal ve anlamsal zenginliği ortaya konulacaktır.

Türkçe ve Özbekçe Karşılaştırmalı Analiz:

Eserde kullanılan terimlerin Türkçe ve Özbekçe karşılıklarının (örneğin, Türkçe “Adalet” ile Özbekçe “Adolat”; Türkçe “Kahraman” ile Özbekçe “Qahramon”) incelenmesi, her iki dildeki benzerlikler ve farklılıklar üzerinden kültürel etkileşimin ve tarihsel süreçlerin nasıl yansıtıldığının irdelenmesi amaçlanmaktadır.

Bağlamsal Rol ve Sosyal Yapıya Etkisi:

Kullanılan terimlerin, eserin anlatımındaki bağlamsal rollerinin ve toplumsal yapılar üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmektedir. Örneğin, “adalet” teriminin toplumsal düzen ve etik değerler üzerindeki yeri, hem Türkçe hem de Özbekçe metinlerde benzer temalar aracılığıyla ortaya konulmaktadır (Türkçe: “Adalet her şeyin temelidir.”, Özbekçe: “Adolat hamma narsaning asosi hisoblanadi.”, S.51).¹⁵

Dilsel Evrim ve Etimolojik Analiz:

Araştırma, terimlerin tarihsel kökenleri ve dil evrimi bağlamında, iki dil arasındaki semantik farklılıkların nasıl oluştuğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, eserde kullanılan bazı terimlerin günümüzdeki anlamları ve işlevleri ile tarihsel kullanımları arasındaki farklar irdelenecektir. (1. Aksan 2006, 207).

Karşılaştırmalı Edebi ve Sosyolojik İnceleme: «*Son kurşun*» eserindeki terimler, benzer temalara sahip diğer Özbek edebi eserlerle karşılaştırılarak, dilsel ve kültürel yapının edebi

anlatım üzerindeki etkileri detaylandırılacaktır. Böylece, iki toplumun dil ve kültür mirasının, edebi ifadelerde nasıl yer bulduğu kapsamlı biçimde analiz edilecektir ve eserin belirli bir metin üzerinden sistematik ve karşılaştırmalı bir dilbilimsel analiz sunması bakımından yenilikçi bir yaklaşımdır. (10. Aksan 2010,170). Ayrıca, kelime frekans analizlerinin ve etimolojik incelemelerin eklenmesiyle, eserde kullanılan terimlerin toplumsal ve kültürel bağlamdaki yerinin daha net ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu makale, Tahir Malik'in «*Son kurşun*» eserinin dilsel yapısına ve toplumsal yansımalarına dair yeni yaklaşımlar getirerek, Türk-Özbek edebiyatı arasındaki ortak dilsel mirasın ve kültürel etkileşimin bilimsel analizine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı; eserde kullanılan terimlerin metin içindeki bağlamsal rollerini belirlemek, bu terimlerin frekans dağılımını istatistiksel olarak analiz etmek ve terimlerin sosyal yapılar üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Özellikle, eserdeki terimlerin, karakterlerin duygusal ve ideolojik duruşlarıyla nasıl ilişkilendiği ve toplumsal normları nasıl yansıttığı incelenecektir. Böylece, «*Son kurşun*» eseri üzerinden elde edilecek bulgular, Türk ve Özbek dilleri arasındaki ortak dilsel mirasın yanı sıra, kültürel ve toplumsal yapının dilde nasıl ifadesini anlamamıza katkı sağlayacaktır. Örneğin, eserde yer alan “Adalet her şeyin temelidir.” ifadesi (s. 51)¹⁵ Türkçede, toplumsal düzen ve etik değerler açısından önemli bir kavramı temsil ederken /“Adolat hamma narsaning asosi hisoblanadi.” ifadesi, benzer anlamı korumakta ancak dilin morfolojik ve üslup farklılıkları aracılığıyla farklı bir sosyo-kültürel boyut sunmaktadır. Bu tür karşılaştırmalı analizler, iki dil arasındaki tarihsel evrimin ve kültürel etkileşimin, terimlerin kullanımı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır ve daha önceki literatürde genel terimlerin tek başına kelime dağarcığı ve dilsel evrimi üzerine odaklanan araştırmalara ek olarak, terimlerin toplumsal bağlamdaki işlevlerini de detaylandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, benzer temalara sahip diğer Özbek edebi eserlerle yapılacak karşılaştırmalar yoluyla, eserin dilsel ve kültürel zenginliğinin daha kapsamlı bir analizinin sunulması hedeflenmektedir. Araştırmanın bu çok yönlü yaklaşımı, hem dilbilimsel hem de edebi analiz alanında yeni yaklaşımlar getirmekte ve Türk ile Özbek edebiyatı arasındaki ortaklıklar ve farklılıklar üzerinden toplumsal yapının dilsel ifadesini derinlemesine incelememize olanak tanımaktadır.

Dil, bir toplumun düşünce dünyasını ve kültürünü yansıtan en temel unsurdur. Bu bağlamda, belirli bir alanın veya disiplinin kavramlarını karşılayan özel sözcükler "terim" olarak adlandırılmaktadır. Terimler, belirli bilim, sanat, meslek veya teknik alanlarında kullanılan ve o alanın uzmanları arasında etkili bir iletişim sağlayan dil öğeleridir. A. Dilâçar, terimi şu şekilde tanımlar: "Bilim ve sanat kollarında kullanılan, bunların müfredatına ve disiplinine tâbi bulunan ve belirli bir kavramın, nesnenin, olayın veya durumun karşılığı olan kelime" (Dilâçar 1956: 210).¹⁴ Terimler, kullanım amacına ve çevresine göre farklı özellikler gösterebilir. Dilbilimci Doğan Aksan da terimlerin uzmanlar arasında iletişimi sağlayan önemli öğeler olduğunu vurgular ve şu örnekleri sunar: "Kimya dalındaki radyum, baryum maddeleri gibi, dilbilim ve yazında geçen öğretilere (istiare, metafor), ayakkabıcılıkta geçen fiyonta da birer terimdir. Kâğıtçılıkla ilgili bir el kitabında ya da bir sözlükte geçen kâğıt da günlük dilin bir kavramı olduğu halde bir terim sayılabilir" (Aksan 2009c: 40).⁶ Bununla birlikte, kullanım alanı genişleyen bazı sözcükler, zaman içinde terim olma niteliklerini yitirerek genel söz varlığın içine dâhil olurlar. Aksan bu durumu şu örneklerle açıklar: "Telefon, radyo, televizyon, uçak, tren sözcükleri, bu nesneler ilk bulunduğu, ilk tanıtıldığında terim niteliği taşımış olsalar bile bugün terim olmaktan çıkmış, temel söz varlığı içinde düşünülür duruma gelmişlerdir" (Aksan 2009c: 40).⁸ Türk dili, tarih boyunca farklı dönemlerde terimler açısından zenginleşmiş, ancak aynı zamanda yabancı dillerin etkisiyle de dönüşüme uğramıştır. Doğan Aksan, *Anadilimizin Söz Denizinde* adlı eserinde Orhun ve Yenisey yazıtlarından günümüze kadar Türk dilinin farklı evrelerinde kullanılan terimler üzerine ayrıntılı bir inceleme sunar (Aksan

2006b: 175–189). ⁷ Tahir Malik'in *Son Kurşun* adlı eseri, hem Türkçe hem de Özbekçe dillerinde yer alan terimler açısından zengin bir inceleme alanı sunmaktadır. Bu çalışma, eserde geçen terimleri betimleyerek, bunların hangi alanlara ait olduğunu, kullanım şekillerini ve iki dil arasındaki benzerlikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, kalıplaşmış sözler ve ilişki sözleri de toplumun kültürel ve sosyal yapısını yansıtan önemli dil unsurlarıdır. Aksan, kalıplaşmış sözlerin genellikle evrensel nitelikte olduğunu ve farklı dillerde benzer ifadelerle karşılık bulunduğunu belirtir: "Her toplumda, her dilde görülen kalıp sözler genellikle birbirinden ayrılmakla birlikte, bunların içerik bakımından birbirine yakın olanları, çoğunlukla dinsel inanışlarından, görgü kurallarından kaynaklanan ve çeşitli etkenlere dayanan benzer biçimleri vardır" (Aksan 2009: 164). ⁹ Bu çalışma, Tahir Malik'in *Son Kurşun* eserindeki terimlerin ve kalıplaşmış sözlerin dilbilimsel bir analizini sunarak, Türkçe ve Özbekçe arasındaki ortaklıkları ve farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır. Literatür taramaları ve alıntılar doğrultusunda, terimlerin kullanım alanları, diller arası geçişleri ve toplumsal etkileri detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bunun yanı sıra, çalışmada kalıp sözler ve terimlerin kullanım biçimleri de incelenecektir. Doğan Aksan, kalıplaşmış sözlerin ünlü kişilerin belirli olaylar dolayısıyla söyledikleri ve zamanla evrenselleşmiş ifadeler olduğunu belirtir (Aksan 2009: 35)¹⁰. Bu bağlamda, Tahir Malik'in eserinde kullanılan kalıplaşmış sözlerin işlevi de değerlendirilecektir. Kalıp sözler, bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen ve kültürel değerleri yansıtan unsurlar olup, Türkçe ve Özbekçede farklı bağlamlarda nasıl şekillendiği analiz edilecektir (2. Aksan 2006a: 34). Araştırmada, *Son Kurşun* eserinde yer alan terimler ve kalıp sözler, literatürde yer alan çalışmalar ışığında ele alınarak Türkçe ve Özbekçe karşılaştırması yapılacaktır. Böylece, iki dil arasındaki ortak noktalar ve dilsel farklılıklar belirlenerek, Türkçenin ve Özbekçenin söz varlığı açısından nasıl etkilendiği ortaya konacaktır.

Eserin Amacı ve Araştırma Konusu

Tahir Malik'in "Son Kurşun" adlı eserindeki genel terimler, eserin dil ve anlatım biçimini daha derinlemesine anlamamıza olanak sağlar. Malik, romanında birçok farklı alana ait terimler kullanarak hem toplumsal yapıyı hem de bireysel duyguları anlatır. Eserde, edebi, dini, felsefi, hukukî, psikolojik, sosyolojik, geleneksel ve kültürel terimler önemli bir yer tutar. Bu terimler, eserin dramatik yapısını güçlendiren, karakterlerin iç dünyasını açığa çıkaran ve toplumun sosyal yapısını yansıtan öğelerdir. Her bir terim, eserdeki ana temalarla ilişkilendirilerek, okurun hem dilsel hem de kültürel bir yolculuğa çıkmasına imkan verir. Tahir Malik'in romanında kullanılan edebi terimler, dilin estetik değerini artırır. Özellikle betimleme, metaforlar ve anlatıcı bakış açısı gibi teknikler, eserin edebi yapısını oluşturur. "O zamanlar güneş, bakışlarının önünde sönüyordu." Bu cümlede kullanılan "sönüyordu" kelimesi, bir metafor olarak güneşin batışını anlatmak için kullanılmıştır.

Edebi Terimler (Adabiy Terminlar): "O zamanlar güneş, bakışlarının önünde sönüyordu." (s.23). Buradaki "sönüyordu" kelimesi, bir metafor olarak kullanılan edebi bir te' "Gözleri, gün batımındaki kırmızı renkten daha parlaktı." (S.45) "Ko'zlari, kun botishidagi qizil rangdan ham yorqin edi.", "Hayatının en büyük dramını yaşıyordu." (S.35) "Hayotining eng katta drama ishlari edi." Edebiyat terimi olarak "drama" kelimesi, olayların içsel çatışmalar ve duygusal yüklerle şekillendiği durumu ifade etmektedir. Bu terim, Türkçe ve Özbekçe benzer şekilde kullanılır ak, okuyucuya dramatik bir atmosferin anlatıldığını vurgular.

Dini Terimler (Diniy Terminlar): Eserde dini kavramlar, karakterlerin içsel çatışmalarını ve toplumdaki inanç sistemlerini yansıtır. Dini referanslar, bireysel ve toplumsal moral değerleri ortaya koyar. "Herkes bir dua beklerken, o son bir nefesle huzura erdi." Burada "dua" kelimesi, dini bir öğe olarak karakterin yaşadığı ruhsal çözülüşü ifade etmektedir. "Herkes bir dua beklerken, o son bir nefesle huzura erdi." (s.45). Burada "dua" terimi, dini bir

kavram olarak kullanılmıştır. · "Ruhunun huzura erdiği o anı düşünüyordu." (S.63). "Ruhining xotirjamlikka erishgan o'sha paytni o'ylayotgan edi." "Müslümanlık, her şeyden önce vicdanın huzurunu getirirdi." (S.47). "Islom dini, har narsadan oldin, vijdonning xotirjamligini olib kelardi." Dinî bir terim olan "vicdan", her iki dilde de ahlaki bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu terim, eserin dinî öğelerini yansıtarak karakterin içsel çatışmalarını ortaya koymaktadır.

Felsefi Terimler (Falsafiy Terminlar): Felsefi kavramlar, eserdeki karakterlerin varoluşsal sorgulamalarını ve toplumsal adaletsizlikle ilgili düşüncelerini derinleştirir. "Yaşamın anlamı, kendi ölümünün farkında olmadan geçen zaman diliminde mi bulunmalıydı?" Bu cümlede felsefi bir sorgulama ve varoluşsal bir düşünce ifade edilmektedir. "Yaşamın anlamı, kendi ölümünün farkında olmadan geçen zaman diliminde mi bulunmalıydı?"(s.68). Bu cümlede varoluşsal bir sorgulama ve felsefi bir düşünce ifade edilmiştir. / "Ölüme yaklaştıkça, hayatın anlamı daha bir belirginleşiyordu." (S.78) "O'linga yaqinlashgan sari, hayotning ma'nosi yanada aniqroq bo'lar edi." "Bütün insanlık bir yolda yürüyordu; ama o, yolun sonunda neler olduğunu bir türlü göremiyordu." (S.58). "Barcha insoniyat bir yo'lda yurardi; lekin u, yo'lining oxirida nima bo'lishini hech qachon ko'ra olmayotgan edi." Felsefi bir terim olarak "yol", yaşamın bir metaforu olarak işlev görmektedir. Bu terim, hem Türkçe hem de Özbekçe anlam derinliği taşıyan bir kelime olarak, bireysel arayış ve yaşamın anlamını sorgulayan bir yaklaşımı yansıtır.

Hukuk Terimleri (Huquq Terminlari): Hukuki terimler, eserin karakterlerinin karşılaştığı adalet sistemini ve toplumsal düzenin işleyişini ele alır. Bu terimler, bireylerin hakları ve yükümlülükleri üzerine düşünmelerini sağlar. "Hüküm verilmeden önce, doğruyu söylemek gerekirdi." Hukuk terimi olarak "hüküm" kelimesi, adaletin sağlanmasına dair bir bağlamda kullanılmıştır. "Hüküm verilmeden önce, doğruyu söylemek gerekirdi." (S. 102). "Hüküm" terimi, hukuk bağlamında adaletin sağlanmasına dair bir kavramdır. / "Suçlunun cezası verildi, ancak adaletin ne kadar yerini bulduğu tartışılır." (S.92) "Jinoyatchining jazosi berildi, ammo adolatning qanchalik o'z o'rnini topgani muhokama qilinadi." "Adaletin terazisi her zaman doğru tartardi." (S.72). "Adolatning tarozi har doim to'g'ri o'lhardi." Hukuk terimi olan "adalet" kelimesi, toplumda eşitlik ve hakkaniyetin sağlanmasıyla ilgili önemli bir kavramdır. Hem Türkçe hem de Özbekçe'de benzer bir şekilde kullanılmakta ve eserin toplumsal sorumluluk ve hak arayışı temasını güçlendirmektedir.

Psikoloji Terimleri (Psixologik Terminlar): Eserdeki psikolojik terimler, karakterlerin ruhsal durumlarını ve içsel çatışmalarını ele alır. Özellikle travmalar ve kişilik bozuklukları gibi psikolojik durumlar sıkça işlenir. "O an, her şey silikleşti, yalnızca bir ses kaldı; kalbinin sesiydi." Bu ifade, karakterin ruh halindeki derin psikolojik bunalımı yansıtır. "O an, her şey silikleşti, yalnızca bir ses kaldı; kalbinin sesiydi." (S. 115.) Bu cümlede, karakterin ruh halindeki psikolojik bunalımı yansıtan bir terim kullanılmıştır. "Bütün hisleri birbirine karışmıştı, neşesi ve korkusu aynı anda kalbinde atıyordu." (S.105) "Barcha his- tuyg'ulari bir-biriga aralashgan edi, xursandchiligi va qo'rquvi bir vaqtning o'zida yuragida urayotgan edi." "Bütün duygusal yüklerini kalbinde taşıyordu." (S.81). "Barcha hissiy qiyinchiliklarini yuragida olib yurardi." "Duygusal yük" terimi, karakterin içsel dünyasında yaşadığı stres ve travmaları ifade eder. Bu terim, insan psikolojisinin karmaşıklığını ve bireysel dramalarını yansıtır. Türkçe ve Özbekçe karşılıkları arasında benzer bir yapısal benzerlik vardır.

Sosyoloji Terimleri (Sotsiologik Terminlar): Sosyolojik terimler, eserdeki toplumsal yapıyı, sınıf farklarını ve insan ilişkilerini anlatan öğelerdir. Toplumun sosyal düzeni ve bireylerin bu düzene karşı verdikleri tepkiler ele alınır. "Herkes kendi sınıfını savunurken, bir araya gelmek neredeyse imkansız hale geldi." Sosyolojik bir kavram olarak sınıf farkları burada

vurgulanmıştır. "Herkes kendi sınıfını savunurken, bir araya gelmek neredeyse imkansız hale geldi." (s.102). Burada, sosyolojik bir kavram olarak "sınıf" farkları vurgulanmaktadır. "Toplumun beklentilerine karşı bir isyan başlatmıştı." (S.120). "Jamiyatning kutganlariga qarshi bir isyon boshlagan edi." "Toplum, onun eylemlerini birer birer takip ediyordu." (S.89). "Jamiyat uning harakatlarini birma-bir kuzatayotgan edi." Sosyolojik terimler arasında yer alan "toplum" ve "eylem" kelimeleri, birey ve toplum arasındaki etkileşimi anlatırken, dilin sosyal yapılarla olan ilişkisini de ortaya koymaktadır.

Gelenek ve Kültürel Terimler (An'ana va Madaniy Terminlar): Eserde yer alan geleneksel ve kültürel öğeler, toplumun değer yargılarını ve bireylerin bu değerlere uyumunu ortaya koyar. Bu terimler, eserin derinlemesine anlaşılmasını sağlar. "Düğünler, yalnızca iki ailenin birleşmesi değil, tüm toplumun birliğidir." Burada, geleneksel düğün anlayışı üzerinden kültürel bir yorum yapılmaktadır. "Düğünler, yalnızca iki ailenin birleşmesi değil, tüm toplumun birliğidir." (S. 135). Geleneksel düğün anlayışı, kültürel bir öğe olarak burada yer almaktadır. / "Aile, her şeyin önündeydi; birliği, toplumun temel taşıydı." (S.135). "Oila, hammasidan oldin edi; birligi, jamiyatning asosiy poydevori edi." "Aile, onun için vazgeçilmezdi." (S.101). "Oila, uning uchun ajralmas edi." "Aile" terimi, kültürel bir bağlamda değerlendirildiğinde, toplumun temel yapı taşı olan aile kurumunun önemini vurgular. Türkçe ve Özbekçe karşılıkları arasında kültürel bir tutarlılık bulunmaktadır. **Mitoloji Terimleri (Mitologik Terminlar):** Mitolojik terimler, eserdeki sembolik anlamları güçlendirir. Eserde kullanılan mitolojik anlatımlar, karakterlerin içsel yolculuklarına ışık tutar. "Kahramanın yolculuğu, efsanevi bir sona doğru ilerliyordu." "Kahramanın yolculuğu, efsanevi bir sona doğru ilerliyordu." (S. 150.) Mitolojik bir öğe olarak, kahramanın yolculuğu anlatılmaktadır. Mitolojik bir öğe olarak kahramanın yolculuğu, klasik mitolojik yapıları çağrıştırmaktadır. / "Efsanevi bir kahraman gibi, o da yolculuğunun sonunda gerçek kimliğini keşfedecekti." (S.145). "Afsonaviy qahramon kabi, u ham sayohatining oxirida haqiqiy kimligini topadigan edi." 2."Kahraman, gücünü Tanrı'dan alıyordu." (S.115)"Qahramon, kuchini Xudodan olardi.". Mitolojik bir terim olarak "Tanrı", insanın kutsal ve yüce olanla olan ilişkisinde bir referans noktası olarak kullanılır. Bu terim, hem Türkçe hem de Özbekçe kültürel bağlamda önemli bir yer tutmaktadır.

Günlük Yaşam Terimleri (Kundalik Hayot Terminlari): Eserdeki günlük yaşam terimleri, halkın yaşam biçimlerini ve sıradan olayları anlatır. Bu terimler, eserle okuyucu arasında bir bağ kurar. "Kahve içmek, her sabahın vazgeçilmeziydi." Günlük yaşamın rutin bir parçası olarak kahve, özdeşleşen bir öğedir. "Kahve içmek, her sabahın vazgeçilmeziydi." (S. 172). Günlük yaşamın bir parçası olarak, "kahve" terimi burada kullanılmıştır. / "Çaydanlık kaynarken, evin her köşesini ısınmaya başladı." (S.155). "Choynak qaynay boshlaganida, uyning har bir burchagi isitilishga kirishdi." "Sabah kahvesini içerken, dışarıdaki manzaraya bakıyordu." (S.120) "Ertalab kofesini ichayotganda, tashqaridagi manzaraga qarayotgandi." "Kahve" ve "manzara" gibi günlük yaşam terimleri, bireysel ve toplumsal hayatın detaylarını gözler önüne serer. Bu tür terimler, metnin daha samimi ve gerçekçi bir ton taşımasını sağlar.

Yerel ve Halk Ağzı Terimleri (Mahalliy va Lahja Terminlari): Yerel halk ağzı terimleri, eserdeki karakterlerin bulunduğu çevrenin dilini ve kültürel zenginliğini yansıtır. Bu terimler, eserin özgünlüğünü pekiştirir. "Usta, 'he, aylanib turibmiz' dedi." Halk ağzında kullanılan "he" ve "aylanib turibmiz" ifadeleri, yerel bir dil kullanımıdır. Usta, 'he, aylanib turibmiz' dedi." (S. 189). / "Yavaş ol, gidelim!" dedi, "yog'ib turibdi!" (S.165)."Sevgan bo'l, ketaylik!" dedi, "yog'ib turibdi!" Yerel halk ağzı terimi olarak "he" ve "aylanib turibmiz" ifadeleri kullanılmıştır. "Hadi, gel, bizlerle ol!" (S.132) "Kel, biz bilan bo'l!". Yerel dil terimleri, karakterlerin sosyal sınıflarını ve yaşadıkları çevreyi anlatmada önemli bir rol oynar. Hem

Türkçe hem de Özbekçe’de halk diline özgü ifadeler, eserin dilsel zenginliğini artırmaktadır. Bu çalışma, Tahir Malik’in «*Son kurşun*» eserinde yer alan genel terimlerin Türkçe ve Özbekçe karşılıklarıyla olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Dilsel terimler, yalnızca dilin yapısal özelliklerini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel değerler ve toplumsal yapılarla da güçlü bir bağ kurar. Eserdeki terimlerin, karakterlerin içsel dünyalarını ve toplumsal bağlamlarını nasıl şekillendirdiği, eserin derinliğini ve anlamını zenginleştiren unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu terimler, eserin özgün kültürel bağlamını ve dilsel zenginliğini artırır, okuyucunun metne olan bağlılığını pekiştirir. Tahir Malik’in "Son Kurşun" eserindeki genel terimler, hem Türkçe hem de Özbekçe dilindeki kültürel zenginlikleri ve dilsel derinlikleri yansıtır. Eserdeki her terim, okuyucunun metni daha iyi anlamasına yardımcı olurken, aynı zamanda eserin atmosferini ve karakterlerin iç dünyasını yansıtan önemli bir araçtır. Bu çalışma, eserin dilindeki bu terimleri belirleyerek, hem Türkçe hem de Özbekçe dilindeki karşılıklarını incelemektedir. Tahir Malik’in "Son Kurşun" adlı eseri, edebiyat, kültür, toplum ve insan psikolojisi gibi çeşitli alanlarda derinlemesine analiz yapılması gereken bir yapıt olup, dilsel açıdan da zengin bir içeriğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı, eserde yer alan genel terimlerin anlamlarını, işlevlerini ve kullanım biçimlerini Türkçe ve Özbekçe karşılıklarıyla incelemektir. Böylece, "Son Kurşun" eserinde kullanılan terimlerin dilsel ve kültürel boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu makale, Tahir Malik’in eseri üzerinden, hem edebi hem de kültürel anlam taşımayan ancak dilsel yapıyı zenginleştiren terimlerin detaylı bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır. Eserdeki terimler, hem Türkçe hem de Özbekçe karşılıklarıyla analiz edilerek, dilin yapısal özelliklerinin ve kültürel değerlerin nasıl etkileşime girdiği incelenecektir. Ayrıca, bu terimlerin eserin temasına nasıl katkı sağladığı da ele alınacaktır. Araştırmanın temel konusu, Tahir Malik’in "Son Kurşun" eserinde kullanılan genel terimlerin, hem Türkçe hem de Özbekçe dilindeki karşılıklarını incelemektir. Bu terimlerin eserin temalarına, karakter analizlerine ve kültürel bağlamına nasıl katkı sağladığı ele alınacaktır. Ayrıca, dilin ve kültürün, toplumsal yapılarla nasıl etkileşime girdiği de irdelenecektir. Eserdeki dilin ve terimlerin, toplumların dünya görüşlerini ve bireylerin içsel dünyalarını nasıl şekillendirdiği üzerinde durulacak ve dilin kültürel bir ifade aracı olarak işlevi analiz edilecektir. Türkçe ve Özbekçe karşılıklarıyla yapılan bu karşılaştırma, dilsel farklılıkların ötesinde, kültürel farklılıkların ve benzerliklerin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın temel amacı, Tahir Malik’in «*Son kurşun*» eserinde kullanılan genel terimlerin dilbilimsel, edebi ve toplumsal bağlamdaki işlevlerini sistematik bir biçimde incelemektir. Eserde yer alan temel terimlerin (örneğin, “adalet”, “kahraman”, “kader”, “vatan”, “iman” vb.) belirlenmesi ve bu terimlerin metin içerisindeki kullanımlarının s.numaraları eşliğinde incelenmesi, Türkçe ve Özbekçe dil yapıları arasındaki karşılaştırmanın yapılarak, terimlerin her iki dildeki karşılıkları, morfolojik özellikleri ve semantik farklılıklarının ortaya konulması, kullanılan terimlerin toplumsal yapı, kültürel normlar, aile yapısı ve ulusal kimlik gibi alanlardaki yansımalarının, tarihsel süreç içerisindeki evrimlerinin analiz edilmesi, terimlerin edebi üslup ve anlatım içindeki yerinin belirlenmesi, ayrıca karakterlerin içsel çatışmaları ve toplumsal rollerini nasıl yansıttığının incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın kapsamı, kelime frekans analizleri ve etimolojik incelemelerle desteklenecek; böylece hangi terimlerin en sık kullanıldığı, bu kullanımın hangi toplumsal değerlerle ilişkili olduğu ve her iki dilde terimlerin nasıl benzerlik ve farklılık gösterdiği detaylı bir biçimde ortaya konulacaktır. *Örnekler:* *Adalet*: “Adalet her şeyin temelidir.” (S.51) “Adolat hamma narsaning asosi hisoblanadi.” (S.51) Bu örnek, hukuki ve etik değerlere vurgu yapan terimin, her iki dilde de benzer temel anlamı koruduğunu göstermektedir. *Kahraman*: “Kahraman, cesaretiyle öne çıkar.” (S.28) “Qahramon, jasorati bilan ajralib turadi.” (S.28) Bu örnek, kahramanlık kavramının hem bireysel hem de toplumsal ideal olarak nasıl işlendiğini ortaya koyar. *Kader*: “Kader, insan hayatının belirleyici unsurudur.” (S.78) “Qadar, hayotning asosiy

qismidir.” (S.78) Bu örnek, kader teriminin dini ve felsefi bağlamda iki dildeki benzer kullanımlarını sergilemektedir. Araştırmanın bu kapsamlı analizleri, Türk ve Özbek dilleri arasındaki dilsel, kültürel ve toplumsal etkileşimleri derinlemesine anlamamıza olanak sağlayacak; ayrıca, modernleşme ve tarihsel süreçlerin terim kullanımı üzerindeki etkilerini aydınlatacaktır. **Makalenin Güncelliği**

Makalenin Güncelliği olarak Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eseri, yalnızca edebi bir yapıt olarak değil, aynı zamanda dil ve kültür arasındaki etkileşimi ortaya koyan önemli bir metin olarak dikkat çekmektedir. Eser, hem Türkçe hem de Özbekçe'deki dilsel terimleri ve onların toplumsal, kültürel anlamlarını ele alarak, dildeki zenginlik ve çeşitliliği yansıtır. Güncel olarak, bu tür metinler dilin sosyal bağlamdaki rolünü anlamak için önemli fırsatlar sunar. Bu bağlamda, «*Son kurşun*» adlı eserdeki terimlerin incelenmesi, Türkçe ve Özbekçe'nin karşılıklı etkileşimlerine dair yeni bir bakış açısı geliştirmeye katkı sağlar. Bu makale, «*Son kurşun*» eserindeki genel terimleri, dilsel ve kültürel bağlamda ele alarak, metnin derinliklerini ve dilsel zenginliğini gözler önüne sermektedir. Özellikle Türkçe ve Özbekçe'nin karşılıklı ilişkisini anlamak, hem dilbilimsel hem de kültürel perspektiften eserin anlaşılmasını kolaylaştırır. Bu çalışma, Türkçe ve Özbekçe dilinde kullanılan terimlerin benzerliklerini ve farklılıklarını detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, edebi bir metnin dilsel yapısını daha derinlemesine kavrayarak, bu tür metinlerin dil, kültür ve toplum anlayışına olan etkisini analiz etmek mümkündür. Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eseri, Türk ve Özbek edebiyatlarının etkileşiminde önemli bir yere sahiptir ve kültürel anlamları çözümlemek için güncel bir referans noktasıdır. Eserdeki kullanılan genel terimler, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel bağlamda da önemli izler bırakır. Günümüzde, özellikle dilbilimsel karşılaştırmalar ve kültürlerarası etkileşimler üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla bu tür eserler, dilin toplumsal rolünü ve bireyler arası etkileşimi anlamak için değerli kaynaklar sunmaktadır. Bu nedenle, «*Son kurşun*» eseri ve dilindeki terimler, hem Türkçe hem de Özbekçe dilindeki gelişmeleri takip etmek ve bu iki dil arasındaki benzerlikleri ve farkları daha iyi kavrayabilmek adına akademik bir katkı sağlamaktadır. Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eseri, edebiyat, dil ve kültür üzerine yapılan çalışmaların güncel bir örneğini sunmaktadır. Özellikle Türkçe ve Özbekçe dilindeki genel terimler, bu eserde hem dilbilimsel hem de kültürel açıdan incelenmeye değerdir. Eserin içinde geçen terimler, hem dilsel zenginliği hem de toplumsal kültürel yapıyı yansıtarak, dilin bir toplumda nasıl şekillendiğini, evrildiğini ve farklı kültürel etkileşimlerle nasıl değiştiğini gözler önüne sermektedir. Günümüzde, kültürel ve dilsel çeşitliliği anlamak ve bu çeşitliliği derinlemesine incelemek oldukça önemlidir. Tahir Malik'in eserinde yer alan terimler, hem Türkçe hem de Özbekçe dilinin içindeki kültürel izleri takip etmemize olanak sağlar. Özellikle dildeki evrim, dilsel değişim, edebiyat aracılığıyla toplumsal değerlerin aktarılması, bu tür eserlerin önemini pekiştirir. Eserin güncelliği, dil ve kültür arasındaki etkileşimi daha iyi anlamak isteyen akademisyenler, dilbilimciler ve edebiyatçılar için önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eseri, çağdaş Özbek edebiyatının önemli örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eser, Özbek toplumunun sosyal, kültürel ve psikolojik dinamiklerini ele almakta ve dilsel zenginliğiyle dikkat çekmektedir. Günümüz akademik çalışmaları açısından, bu eserin terimsel analizi hem dilbilimsel hem de edebi incelemeler açısından önem taşımaktadır. Türk dünyasında ortak alfabe, terim kullanımı ve dil birliği üzerine yapılan akademik çalışmalar hız kazanmıştır. «*Son kurşun*» eserindeki terimlerin Türkçedeki karşılıklarıyla incelenmesi, Türk lehçelerinin ortak yönlerini ortaya koyarak bu alandaki araştırmalara katkı sağlayacaktır. “*Cesaret, insanın en büyük erdemlerinden biridir.*” (S.35) / “*Jasorat, insonning eng katta fazilatlaridan biridir.*” Bu terimsel analiz, Türk ve Özbek toplumlarında cesaret kavramının benzer anlamlarla nasıl kullanıldığını göstermektedir.

Kültürel ve Sosyolojik Araştırmalar İçin Önemi

Özbekistan'da ve diğer Türk devletlerinde toplumsal yapı, gelenekler ve değerler üzerine yapılan araştırmalarda edebi eserler önemli kaynaklardır. «*Son kurşun*» gibi romanlar, döneminin sosyal gerçekliğini yansıtan terimlerle zenginleşmiştir. Bu bağlamda, eserdeki terimlerin günümüz sosyolojisi açısından değerlendirilmesi önem arz etmektedir. “*Aile, toplumun en güçlü yapı taşıdır.*” (S.52)/ “*Oila, jamiyatning eng mustahkam bo‘g‘inidir.*” Bu örnek, aile kavramının her iki dilde de aynı toplumsal öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Dilbilimsel Değişim ve Etkileşim Açısından Önemi

Son yıllarda Özbekçenin diğer Türk lehçeleriyle etkileşimi artmıştır. Özellikle medya, eğitim ve teknoloji alanlarında kullanılan terminolojiler değişim göstermektedir. *Son Kurşun*'da kullanılan bazı terimlerin günümüzde nasıl evrildiği karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır. “*Bilgi, insanı ileriye taşır.*” (S.67)/ “*Bilim, insonni oldinga yetaklaydi.*” Bu tür kavramların günümüzde nasıl kullanıldığı, dildeki değişim süreçlerini anlamak açısından değerlidir.

Eserin Çağdaş Okuyucu Üzerindeki Etkisi

Günümüz okuyucusu için *Son Kurşun*, geçmişteki olayları ve toplumsal dönüşümleri anlamada önemli bir kaynak niteliğindedir. Akademik çalışmalar açısından, eserdeki terimlerin modern Özbekçe ve Türkçedeki karşılıklarıyla incelenmesi, iki dil arasındaki kelime kullanımını analiz etmeye yardımcı olacaktır. “*Özgürlük, insanın en büyük hakkıdır.*” (S.78) / “*Erkinlik, insonning eng katta huquqidir.*” Bu tür ifadeler, bireysel ve toplumsal özgürlüğün Türk dünyasında nasıl algılandığını gösterir.

Araştırmanın Bilimsel Önemi

Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eseri, yalnızca edebi bir metin olarak değil, aynı zamanda dilbilimsel, kültürel ve sosyolojik açıdan derinlemesine incelenmesi gereken bir kaynaktır. Eserdeki kullanılan genel terimler, Türkçe ve Özbekçe arasında dilsel bir karşılaştırma yaparak dilin kültürel ve toplumsal yapılarla olan etkileşimini gözler önüne serer. Bu araştırma, dilbilim ve edebiyat alanındaki çalışmalar için önemli bir katkı sağlamakta olup, kültürlerarası iletişim, dildeki evrim ve sosyal yapıların dil üzerindeki etkileri hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Birinci derecede, bu çalışmanın önemi, Türkçe ve Özbekçe dilindeki genel terimlerin tahliliyle ilgili yeni bir bakış açısı getirmesindedir. Hem dilin hem de kültürün evrimi, bireylerin günlük yaşantılarıyla, toplumsal değerleriyle ve tarihsel geçmişleriyle şekillenen kavramlar üzerinden somut bir şekilde incelenmektedir. Bu bağlamda, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek, toplumun ve kültürün bir yansıması olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, araştırmanın Türkçe ve Özbekçe dillerinin karşılaştırılması yoluyla iki dil arasındaki benzerlikler ve farklar üzerine yapılan çözümlemeler, dilbilimsel bir literatüre katkı sağlamaktadır. Bu karşılaştırmalı analiz, her iki dilin hem fonolojik hem de gramatikal yapıları üzerine ilginç ve önemli sonuçlar doğurmakta, kültürel farklılıkların dilde nasıl bir yansıma bulduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, mitolojik terimler, dinî terimler ve psikolojik terimler gibi soyut kavramların her iki dilde nasıl işlediğini analiz etmek, toplumların dünya görüşlerini ve bu görüşlerin dildeki karşılıklarını daha iyi anlamamıza olanak tanır.

Eserin, dilin toplumsal yapıyı ve kültürel kimliği nasıl şekillendirdiğine dair sunduğu örneklerle, literatürdeki önemli boşlukları doldurma potansiyeli taşımaktadır. Türkçe ve Özbekçe'nin yakın tarihsel geçmişi ve ortak kültürel temelleri göz önünde bulundurulduğunda, bu iki dil arasındaki etkileşimin ve geçişkenliğin dilsel terimler üzerinden nasıl geliştiğini analiz etmek, hem dilbilimsel hem de kültürel alanda yeni ufuklar açmaktadır. Bu araştırma, Türkçe

ve Özbekçe arasındaki dilsel benzerlikleri ve kültürel bağları derinlemesine inceleyerek, hem dilbilimsel hem de kültürel bir anlayış sunmaktadır. Ancak, eserde kullanılan terimlerin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması, bazı önemli eksikliklerin giderilmesi açısından faydalı olacaktır. Özellikle dildeki kavramların toplumların bireysel algıları ve kültürel değerleri ile olan ilişkisini daha ayrıntılı incelemek, araştırmanın kapsamını genişletebilir. Bunun yanı sıra, araştırmada yer verilen dilsel terimlerin sosyal bağlamdaki yeri ve önemi de derinlemesine ele alınabilir. Eserin Türkçe ve Özbekçe dillerindeki terimler üzerinden bir karşılaştırma yaparak, iki dildeki farklılıkların toplumsal yapıları nasıl etkilediğine dair daha fazla örnek ve analiz sunulabilir. Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eseri, Türkçe ve Özbekçe dilbilimsel terimlerin karşılaştırılması açısından önemli bir çalışma alanı sunmaktadır. Bu eser, dil ve kültür ilişkisini analiz etmenin yanı sıra, Türkçe ve Özbekçe arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarak kültürel etkileşimin dildeki izlerini sürmektedir. Ayrıca, eserdeki terimlerin toplumsal ve kültürel bağlamda nasıl şekillendiğini incelemek, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesine geçtiğini, aynı zamanda bir toplumun tarihsel, kültürel ve sosyal yapısının bir yansıması olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu araştırmanın bilimsel önemi, dilbilimsel ve kültürel analizlerin bir arada yapılmasını gerektiren bir yapıyı benimsemesindedir. Dil, bir toplumun düşünsel yapısını, değerlerini ve dünyaya bakış açısını yansıtan önemli bir araçtır. Tahir Malik'in eserindeki genel terimler, bu bağlamda, sadece dilin işlevini değil, aynı zamanda toplumun psikolojik, sosyolojik, felsefi ve mitolojik temellerine dayanan kavramları da açığa çıkarmaktadır. Bu yönüyle, araştırma dilin sosyal işlevini anlamada kritik bir kaynak oluşturmaktadır. Eserin sunduğu örnekler, dilin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde nasıl evrildiğini ve bu evrim sürecinde kültürel terimlerin dildeki rolünü vurgulamaktadır. Örneğin, mitolojik, dini ve felsefi terimler, toplumların düşünsel yapılarının derin izlerini taşıırken, psikolojik ve sosyolojik terimler, bireylerin içsel dünyalarını ve toplumla olan ilişkilerini nasıl kurduklarını göstermektedir. Bu da, dilin kültürel anlam üretme gücünü ve aynı zamanda toplumların düşünsel evrimini nasıl yansıttığını anlamamıza olanak sağlar. Bu araştırma, ayrıca hem Türkçe hem de Özbekçe'deki terimlerin, bu dillerin tarihsel süreçteki ortak geçmişlerinden ve kültürel etkileşimlerinden nasıl etkilendiğine dair önemli çıkarımlar yapmaktadır. Her iki dilde de benzer şekilde kullanılan kelimeler ve kavramlar, geçmişteki kültürel ve tarihsel bağların birer göstergesidir.

Makalenin bilimsel önemi olarak, Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eserinde kullanılan genel terimleri inceleyerek, Türkçe ve Özbekçe arasındaki dilsel, kültürel ve edebi bağları analiz etmektedir. Çalışma, Özbek edebiyatının önemli eserlerinden biri olan *Son Kurşun*'un dil yapısını akademik düzeyde değerlendirerek, Türk lehçeleri arasındaki ortaklıkları ve farklılıkları ortaya koymaktadır.

1. Dilbilimsel Katkılar. Eserde geçen terimlerin Türkçe ve Özbekçe karşılıkları incelenerek, her iki dildeki sözcük yapıları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar analiz edilmektedir. Bu analiz, Türk dilleri arasında kelime kökeni ve anlam değişim süreçlerini anlamaya katkı sağlar: “*Vatan sevgisi, insanın ruhunda hissedilir.*” (S.45) / “*Vatan sevgisi, insonning ruhida seziladi.*” Bu tür örnekler, Özbekçe ve Türkçedeki sözcüklerin köken bakımından benzerliğini ve anlamsal farklılıklarını göstermektedir.

2. Kültürel ve Edebi Katkılar. Eserde geçen genel terimler, Özbek kültürünün toplumsal yapısı ve gelenekleri hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda, Türk ve Özbek edebiyatlarında ortak kullanılan kavramların nasıl şekillendiği ortaya konmaktadır. “*Adalet, toplumun temel taşıdır.*” (S.72) / “*Adolat, jamiyatning asosiy poydevoridir.*” Bu örnek, adalet kavramının her iki kültürde nasıl benzer şekilde ifade edildiğini göstermektedir.

3. Toplumsal Bağlamda Terimlerin İşlevi. Bu çalışma, eserde kullanılan terimlerin toplumsal işlevlerini ele alarak, Özbek toplumunun değerlerini ve dünya görüşünü yansıtan unsurları

analiz etmektedir. “*Gelenekler, insanları geçmişe bağlayan köprülerdir.*” (S.88) / “*An’analari, odamlarni o’tmishga bog’lovchi ko’priklardir.*” Bu tür ifadeler, Türk ve Özbek toplumlarında geleneklerin nasıl benzer roller üstlendiğini göstermektedir.

4. Türkçe ve Özbekçe Arasında Akademik Karşılaştırma İçin Bir Kaynak Olması. Bu makale, Türk dili ve edebiyatı ile Özbek dili ve edebiyatı alanında çalışan akademisyenler için bir referans kaynağı niteliğindedir. Karşılaştırmalı dilbilim çalışmaları açısından, Türkçenin farklı lehçeleri arasındaki ortaklıkları göstererek, dilbilimsel araştırmalara katkıda bulunmaktadır. “*Kelime kökleri, dillerin geçmişini anlamada anahtar rol oynar.*” (S.103) / “*So’z ildizlari, tillarning o’tmishini tushunishda muhim rol o’ynaydi.*” Bu analiz, Türk dilleri arasındaki morfolojik yapıları ve anlam kaymalarını inceleyen araştırmalar için önemlidir.

5. Eserdeki Psikolojik ve Sosyolojik Terimlerin Değerlendirilmesi. Eserde kullanılan psikolojik ve sosyolojik terimler, Özbek toplumunun bireysel ve toplumsal yapısını anlamak açısından önemlidir. “*İnsan, yalnız kaldığında kendini keşfeder.*” (S.110) / “*Inson, yolg’iz qolganda o’zini kashf etadi.*” Bu tür ifadeler, bireysel psikolojinin kültürel bağlamda nasıl şekillendiğini göstermektedir. Tahir Malik’in «*Son kurşun*» adlı eseri, Özbek edebiyatında önemli bir yere sahiptir ve eserde kullanılan dilsel terimler, sosyal bağlam açısından derinlemesine incelenmelidir. Bu makale, eserde geçen genel terimlerin Türkçe ve Özbekçe karşılaştırmasını yaparak, dilin toplumsal yapılar üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Temel Amacı

Araştırmanın temel amacı, Tahir Malik’in «*Son kurşun*» adlı eserinde geçen genel terimlerin dilbilimsel, sosyolojik ve kültürel bağlamlarını inceleyerek, Özbekçe ve Türkçe arasındaki terim farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dil, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumun değerlerini, tarihi mirasını ve kültürel kodlarını taşıyan bir unsurdur. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı şunları kapsamaktadır:

Özbekçe ve Türkçe Arasındaki Terimsel Farklılıkları ve Ortaklıkları Belirlemek: Eserde geçen belirli kelimeleri analiz ederek, Türkçe ve Özbekçedeki karşılıklarını incelemek. “*Cesaret her zaman kazanır.*” (S.34) / “*Jasorat har doim g’alaba qozonadi.*” 2. “*Cesur bir adam her zaman sevilir.*” (S.28) / “*Jasur odam har doim hurmat qilinadi.*”

Dilsel Terimlerin Sosyal ve Kültürel Bağlamını Açıklamak: Toplumların dil kullanımı ile sosyal yapılarını nasıl yansıttığını analiz etmek. 1. “*Büyüklerimize saygı duymalıyız.*” (S.19) / “*Keksalarni hurmat qilishimiz kerak.*” 2. “*Geleneklerimizi korumalıyız.*” (S.42) / “*An’analimizni saqlashimiz kerak.*” Eserde geçen kelimelerin farklı kullanımları toplumsal yapı açısından değerlendirilecektir. 3. “*Adalet her şeyin temelidir.*” (S.51) / “*Adolat hamma narsaning asosi hisoblanadi.*”

Eserin Dilbilimsel ve Edebi Değerini İncelemek: Özbek edebiyatının klasik ve modern anlatım tekniklerini irdeleyerek, «*Son kurşun*» eserinin dilbilim açısından önemini vurgulamak. 1. “*Gelenekleri yaşatmak, geleceği korumaktır.*” (S.57) / “*An’analarni saqlash – kelajakni himoya qilishdir.*”

Özbekçe ve Türkçede Kelime Anlamlarının Değişimini İncelemek: Tarihsel süreç içinde kelime anlamlarında meydana gelen değişiklikleri örneklerle göstermek. “*Mert adam her zaman sevilir.*” (S.45) / “*Mard odam har doim hurmat qilinadi.*”. Bu araştırma, Tahir Malik’in «*Son kurşun*» adlı eserinde kullanılan dilsel terimleri belirleyerek, Özbekçe ve Türkçedeki

karşılıklarını incelemeyi, bu terimlerin edebi ve sosyo-kültürel bağlamlarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Eserde kullanılan terimler aracılığıyla, Türk ve Özbek toplumlarının dil ve kültür açısından nasıl etkileşim içinde olduğu, kelime kullanımlarının tarihsel gelişimi ve edebi üslupların karşılaştırmalı analizi yapılacaktır.

Kahramanlık ve Adalet Temalı Terimler : “*Cesur bir adam her zaman saygı görür.*” (S.28) / “*Jasur odam har doim hurmat qilinadi.*” **Analiz:** “Cesur” ve “jasur” kelimeleri hem anlam hem de kullanım açısından benzerlik gösterse de, “hurmat qilinadi” ifadesi Türkçedeki “saygı görmek” ile birebir örtüşmemektedir.

Gelenek ve Toplumsal Değerler Üzerine Terimler: “*Geleneklerimizi korumalıyız.*” (S.42) / “*An’analarimizni saqlashimiz kerak.*” **Analiz:** Türkçede “gelenek” kelimesi yaygın olarak kullanılırken, Özbekçede “an’ana” terimi tercih edilmektedir. **Adalet ve Hukuk ile İlgili Terimler:** “*Adalet her şeyin temelidir.*” (S.51) / “*Adolat hamma narsaning asosi hisoblanadi.*” **Analiz:** “Adalet” ve “Adolat” kelimeleri köken itibarıyla Arapçadan gelmekle birlikte, Özbekçede “asos” kelimesi, Türkçedeki “temel” kavramı yerine kullanılmaktadır. Bu çalışmada, daha önceki benzer araştırmalardan farklı olarak aşağıdaki unsurlar öne çıkarılmaktadır: **Türkçe ve Özbekçede Terim Kullanımının Sosyal Bağlamda İncelenmesi.** Önceki araştırmalarda sadece dilbilgisel karşılaştırmalar yapılmışken, bu çalışmada terimlerin sosyal ve kültürel bağlamları da ele alınmaktadır. **Eserde Kullanılan Kelime Dağarcığının Tarihsel Evrimi.** «*Son kurşun*» eserindeki kelimelerin tarih boyunca değişimi incelenerek, Özbek ve Türk toplumlarındaki dilsel dönüşümler analiz edilmektedir. **Özbek Edebiyatında Dil ve Üslup Araştırmalarına Yeni Bir Katkı.** Eser, Özbek edebiyatında kullanılan dilin Türkçe ile karşılaştırmalı analizi açısından yeni bir perspektif sunmaktadır. Tahir Malik’in «*Son kurşun*» adlı eseri, yalnızca bir roman olmanın ötesinde, Özbek toplumunun **kültürel, politik ve sosyal dönüşümüne** ışık tutan bir metin olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çalışma şu bilimsel katkıları sunmaktadır: **1. Dilsel Terimlerin Sosyal Bağlamdaki Yeri.** Özbekçede kullanılan bazı terimler, Türkçedeki karşılıklarıyla benzer anlamlar taşıırken, bağlamsal olarak farklı kullanımlar içerebilmektedir. Özellikle “kader” kelimesi, romanda kadercilik anlayışını eleştiren bir perspektifle işlenmiştir. Türkçede de benzer bir kullanım bulunmakla birlikte, eserin anlatımında bu kavram toplumsal durağanlıkla ilişkilendirilmiştir. **İçsel Dünya ve Psikolojik Portre.** Eserde çocukluk anılarının sanatsal tasviri, insanın iç dünyasına girişi ve psikolojik portrelerin yaratılması sayesinde, kişilik gelişiminin özünü anlamak mümkündür. Araştırmada, Tahir Malik’in çocukluk dönemini tasvir ederken kullandığı stilistik ve metodolojik yaklaşımlar belirlenerek, sanatsal ifadenin psikolojik ve duygusal yansımaları analiz edilecektir. Tahir Malik’in eseri, yalnızca kurgu öğeleri içermekle kalmaz, aynı zamanda **anı, bireysel hafıza ve kolektif bilinç** gibi edebi unsurları da barındırır. Romanın karakterleri üzerinden anlatılan bireysel anılar, Özbek toplumunun tarihsel süreçte yaşadığı değişimleri yansıtır. **Anıların Toplumsal Hafızadaki Yeri.** Eserdeki karakterlerin geçmişle hesaplaşması, Özbek toplumunun **sosyal dönüşüm sürecini** anlamak için önemli bir araçtır. Örneğin: **Baba karakterinin savaştaki anıları** (s. 76-78) → Sovyet dönemine göndermeler yapılarak bireysel hafızanın nasıl şekillendiği anlatılmaktadır. **2. Genç neslin hatırladığı değerler** (s. 132) → Toplumda modernleşme ile geleneksel değerler arasındaki gerilim vurgulanmaktadır. **2. Hafıza ve Kimlik İlişkisi.** Eserde yer alan anılar, bireysel ve toplumsal kimliğin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Örneğin: “**Geçmişini unutma**” teması → Romanın ana mesajlarından biri, geçmişin unutulmaması gerektiğidir. **2. Nesiller arası çatışma** → Yaşlı ve genç nesil arasındaki farklar, anılar üzerinden aktarılmaktadır. Tahir Malik’in eseri, yalnızca kurgu öğeleri içermekle kalmaz, aynı zamanda **anı, bireysel hafıza ve kolektif bilinç** gibi edebi unsurları da barındırır. Romanın karakterleri üzerinden anlatılan bireysel anılar, Özbek toplumunun tarihsel süreçte yaşadığı değişimleri yansıtır. **Anıların Toplumsal Hafızadaki Yeri** Eserdeki

karakterlerin geçmişle hesaplaşması, Özbek toplumunun **sosyal dönüşüm süreçlerini** anlamak için önemli bir araçtır: **Baba karakterinin savaştaki anıları** (s. 76-78) → Sovyet dönemine göndermeler yapılarak bireysel hafızanın nasıl şekillendiği anlatılmaktadır; **Genç neslin hatırladığı değerler** (s. 132) → Toplumda modernleşme ile geleneksel değerler arasındaki gerilim vurgulanmaktadır.

Konuya Dair Edebiyatın İncelenmesi (Literature Review)

Dilbilim ve edebiyat araştırmaları, diller arasındaki yapısal ve anlamsal farklılıkları ortaya koyarak, toplumsal ve tarihsel dinamikleri anlamamıza yardımcı olmaktadır. Tahir Malik'in "Son Kurşun" adlı eseri, dili ve toplumu birleştiren önemli öğeleri barındırmaktadır. Bu nedenle eserde yer alan genel terimlerin incelenmesi, hem dilbilim hem de edebiyat alanlarında yeni perspektifler sunmaktadır. Tahir Malik'in "Son Kurşun" eserinde yer alan genel terimleri belirlemek, bu terimlerin sosyal ve edebi bağlamda nasıl kullanıldığını analiz etmek ve bunların Özbekçe ile Türkçe arasındaki farklılıklarını ortaya koymaktır. Araştırma, terimlerin anlam ve kullanım bağlamlarını tarihsel ve toplumsal bir perspektiften inceleyerek, iki dilin etkileşimini de aydınlatmayı amaçlamaktadır. Türk ve Özbek edebiyatında genel terimlerin kullanımına ilişkin daha önce yapılan çalışmalar, genellikle kelime hazinesi ve dilin evrimi üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak, bu çalışma Tahir Malik'in "Son Kurşun" eseri üzerinde odaklanarak özel bir inceleme sunmaktadır. **Anılar ve Onların Edebi Önemi:** Edebi eserlerde bireysel ve toplumsal anılar, geçmişten geleceğe aktaran önemli bir unsur olmuştur. "Son Kurşun" eserinde anılar, kahramanların geçmiş ile hesaplaşmasını ve geleceğe dair kararlar almasını sağlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu yönüyle eser, bireysel deneyimlerin toplumsal bellekteki yerini incelemek açısından da önemlidir. Bu çalışma, Tahir Malik'in "Son Kurşun" eserinde yer alan genel terimlerin, Özbek ve Türk edebiyatındaki yeri ve anlamlarını ortaya koyarak, edebiyat ve dilbilim alanında yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Anıların edebi eserlerdeki işlevi ve toplumsal bellekteki yeri üzerine yapılacak analizler, bu alanda gelecekte yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacaktır.

Analiz ve Sonuçlar

Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eseri, Özbek edebiyatında modern savaş ve bireysel psikoloji temalarını ele alan önemli metinlerden biri olarak kabul edilmektedir. Yazar, bireyin savaş ortamında yaşadığı psikolojik değişimleri ve toplumsal bağlamda adalet arayışını güçlü bir anlatımla işlemektedir. Bu bağlamda, eserde kullanılan dilsel terimler ve kavramlar, hem Özbekçenin yapısal özelliklerini hem de sosyo-kültürel bağlamdaki anlamlarını yansıtmaları açısından önem arz etmektedir. Önceki çalışmalar incelendiğinde, Özbek edebiyatında savaş temalı eserlerin genellikle **kahramanlık** ve **ulusal bilinç** ekseninde ele alındığı görülmektedir. Ancak, *Son Kurşun*, savaşın birey üzerindeki psikolojik etkilerini merkeze alarak, bu geleneği farklı bir perspektifle ele almaktadır. Yazarın dil kullanımı, **günlük konuşma dili** ile **resmi anlatım** arasındaki dengesi açısından da dikkate değerdir. Tahir Malik'in «*Son kurşun*» eseri, kullanılan genel terimler aracılığıyla yalnızca bireysel anlatımı değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel yapıları da yansıtan zengin bir dilsel yapıya sahiptir. Araştırmanın temel amacı, eserde yer alan terimlerin Türkçe ve Özbekçe karşılaştırmalı analizini yaparak, bu terimlerin toplumsal, kültürel ve tarihsel boyutlarını ortaya koymaktır. Yapılan analizler şunları göstermektedir:

Dilbilimsel ve Etimolojik Analiz:

Eserde kullanılan terimler, ortak kökenler taşımalarına rağmen, dil yapıları ve eklerin kullanımı bakımından Türkçe ve Özbekçe arasında belirgin farklılıklar sergilemektedir. Örneğin, "adalet" ("Adalet her şeyin temelidir."/ "Adolat hamma narsaning asosi hisoblanadi.", S.51) ifadesinde görüldüğü gibi, her iki dilde de benzer anlam korunurken, kullanımdaki küçük morfolojik

farklar toplumsal değerlerin algılanış biçimine yansımaktadır.
Toplumsal ve Kültürel Yansımalar:

Terimlerin kullanımı, toplumun tarihsel dönüşümü, aile yapısı ve ulusal kimlik gibi konuların dilde nasıl ifade edildiğini göstermektedir. “Vatan” gibi terimler, iki toplumun ortak değerlerini ve aidiyet duygusunu yansıtmaktadır (“Vatan sevgisi, her neslin ortak duygusudur.”, S.37; “Vatan sevgisi, her bir avlodning umumiy his-tuyg‘usidir.”).
Edebi ve Üslup İncelemesi:

Eserin dil ve üslup analizleri, yazarın kullandığı metaforik ifadeler ve benzetmeler aracılığıyla, karakterlerin içsel çatışmalarını ve ideolojik duruşlarını ortaya koymaktadır. Örneğin, “kahraman” teriminin kullanımı, hem bireysel cesareti hem de toplumsal idealleri yansıtarak, edebi anlatımın temel yapıtaşlarından biri olarak öne çıkmaktadır (“Kahraman, cesaretiyle öne çıkar.”, S.28; / “Qahramon, jasorati bilan ajralib turadi.”, S.28). Bu çalışma, yukarıda belirtilen eksiklerin giderilmesiyle birlikte; kelime frekans analizi, dil ve üslup ayrıntılarının genişletilmesi, benzer temalı diğer Özbek edebi eserlerle karşılaştırmalı analiz ve etimolojik incelemelerle desteklenecektir. Böylece, Türk ve Özbek dilleri arasındaki dilsel etkileşimin, kültürel mirasın ve toplumsal yapının derinlemesine anlaşılması sağlanacaktır. Bu çalışmada, Tahir Malik’in «*Son kurşun*» eserindeki temel terimlerin dilbilimsel ve edebi bağlamda nasıl kullanıldığı, Türkçe ve Özbekçe karşılaştırmalı örneklerle ele alınmaktadır. Makalenin güncelliğini ortaya koyan noktalar aşağıda açıklanmış ve eserden doğrudan alınan örneklerle desteklenmiştir.

1. Dilbilimsel ve Kültürel Bağlamda Güncellik

Tahir Malik’in eserlerinde kullanılan bazı kelime ve terimler, Özbekçenin tarihsel gelişimi içinde anlam değişikliklerine uğramıştır. Bu kelimelerin günümüz Özbekçesinde ve Türkçede nasıl kullanıldığına dair kapsamlı bir analiz sunulmaktadır.
Örnek: Eserde geçen “*jangchi*” (*savaşçı, asker*) kelimesi, günümüz Özbekçesinde daha çok “*harbiy” veya “*asker” kelimesiyle karşılanmaktadır. “*Jangchi hech qachon ortga chekinmaydi.*” - “*Bir savaşçı asla geri çekilmez.*” (s. 45)

2. Türkçe ve Özbekçe Karşılaştırmalı Terim Kullanımı

Özbekçedeki bazı terimler, Türkçedeki karşılıklarına göre farklı bağlamlarda kullanılmaktadır. Bu çalışma, bu tür kelimelerin nasıl değiştiğini inceleyerek her iki dilin yapısını daha iyi anlamaya yardımcı olmaktadır.

Örnek: “*Ko‘ngil*” (*gönül, ruh hali*) kelimesi Türkçedeki “*gönül*” ile benzer anlamlara sahip olsa da, Özbekçede *duygu* ve *psikolojik durumları* anlatmada daha yaygın kullanılır. “*Uning ko‘ngli g‘ash bo‘lib ketdi.*” - “*Onun gönlü daraldı.*” (s. 78)

3. Toplumsal Yapı Üzerindeki Etkiler

Özbekistan’daki toplumsal değişimler, edebi eserlerdeki terimlerin kullanımını da etkilemiştir. Tahir Malik’in eserinde yer alan bazı terimler, günümüz Özbek toplumunda daha az kullanılmakta veya yeni anlamlar kazanmaktadır.

Örnek: “*Hukumat*” kelimesi, eserde genellikle “*devlet*” anlamında kullanılmıştır, ancak modern Özbekçede “*iktidar*” anlamında daha sık rastlanmaktadır. “*Hukumat xalq uchun xizmat qilishi kerak.*” - “*Devlet halk için hizmet etmeli.*” (s. 102)

4. Kelime Frekans Analizi ve Yeni Yaklaşımlar

Bu çalışmada, eserde en sık kullanılan terimler belirlenerek, hangi kelimelerin olay örgüsünde önemli bir yer tuttuğu analiz edilmektedir. Örneğin, “*jang*” (*savaş*), “*qahramon*” (*kahraman*) ve “*dushman*” (*düşman*) kelimeleri, savaş temalı bölümlerde sıklıkla kullanılmaktadır.

Örnek: “*Dushman*” kelimesinin kullanım sıklığı: Eserde toplam geçiş sayısı: 32: “*Dushman*

hech qachon uyquda bo'lmaydi." - "Düşman asla uyumaz." (s. 55)
Bu tür analizler, eserin dil ve üslubunun daha net anlaşılmasını sağlamakta ve akademik alanda yeni bir perspektif sunmaktadır.

5. Eserin Modern Akademik Açılardan Ele Alınması

Tahir Malik'in «*Son kurşun*» eseri üzerine yapılan çalışmalar genellikle tematik veya tarihi bağlamda değerlendirilmiştir. Ancak, bu makalede dilbilimsel ve kültürel analizlere de yer verilerek, eserin modern akademik yaklaşımlar çerçevesinde incelenmesi sağlanmaktadır. Bu çalışma, «*Son kurşun*» eserinin yalnızca klasik bir edebi incelemesini yapmakla kalmayıp, aynı zamanda günümüz dilbilim ve edebiyat araştırmalarına katkı sunan yeni bir metodoloji geliştirmektedir. Türkçe ve Özbekçe arasındaki terim farklılıklarını akademik bir çerçevede ele almak, hem dil araştırmalarına hem de kültürel karşılaştırmalara önemli katkılar sunmaktadır. Bu çalışmada, Tahir Malik'in «*Son kurşun*» eserindeki dilsel terimlerin güncelliği ve kullanım sıklığı üzerine yapılan analizler sunulmaktadır. Özbekçe ve Türkçede yer alan terimlerin bağlamı ve toplumsal etkileri göz önünde bulundurularak yapılan karşılaştırmalar, her iki dilin edebi ve kültürel bağlamda nasıl değiştiğini anlamaya yardımcı olmaktadır. Aşağıda, Türkçe ve Özbekçe karşılıklı terimler üzerinden yapılan örnekler, bu terimlerin eserlerdeki anlam farklılıklarını ve güncel kullanımlarını ortaya koymaktadır.

1. "Jangchi" (Savaşçı)

Eserde savaş temalı bölümde sıkça kullanılan "jangchi" kelimesi, Özbekçede geleneksel anlamıyla "savaşçı" veya "asker" olarak geçmektedir. Türkçeye "savaşçı" olarak çevrilen bu kelimenin kullanımı, savaşın birey üzerindeki etkisini ve kahramanlık temasını yansıtmaktadır. "*Jangchi hech qachon ortga chekinmaydi.*" - "*Bir savaşçı asla geri çekilmez.*" (s. 32)

2. "Ko'ngil" (Gönül)

Ko'ngil kelimesi, Özbekçede ruh hali ve duygu durumunu ifade etmek için kullanılırken, Türkçede "gönül" kelimesi daha geniş bir anlam yelpazesinde kullanılır. Eserde, karakterlerin içsel duygusal durumlarını anlatmada önemli bir yer tutmaktadır. "*Uning ko'ngli g'ash bo'lib ketdi.*" - "*Onun gönlü daraldı.*" (s. 45)

3. "Dushman" (Düşman)

Dushman kelimesi, her iki dilde de benzer anlamlarla kullanılmakla birlikte, Özbekçede "düşman" kelimesi daha çok psikolojik bir gerilim yaratırken, Türkçede ise bu terim daha çok fiziksel bir düşmanlık veya çatışma ile ilişkilendirilebilir. "*Dushman hech qachon uyquda bo'lmaydi.*" - "*Düşman asla uyumaz.*" (s. 54)

4. "Hukumat" (Devlet)

Eserde devletin rolünü anlatan "hukumat" kelimesi, Türkçede "devlet" anlamına gelirken, Özbekçede özellikle otorite ve yönetim bağlamında kullanılmaktadır. Günümüzde Özbekçede "iktidar" anlamı da kazandığı için, bu terim güncel dildeki değişimlere örnek teşkil etmektedir. "*Hukumat xalq uchun xizmat qilishi kerak.*" - "*Devlet halk için hizmet etmeli.*" (s. 75)

5. "Qahramon" (Kahraman)

Kahramon terimi, Özbekçe ve Türkçe arasında benzer anlamlara sahip olmakla birlikte, Özbekçede kahramanlık, genellikle sosyal sorumluluk ve toplumsal mücadeleye atıfta bulunur. Türkçede ise kahramanlık, daha çok bireysel cesaret ve kahramanlık öyküleriyle ilişkilendirilir. "*U qahramon bo'lib, ko'p yillar davomida xalqqa xizmat qildi.*" - "*O, kahraman olarak uzun yillar halkına hizmet etti.*" (s. 112)

6. "Vatan" (Vatan)

Eserde vatan kavramı, hem Özbekçede hem de Türkçede büyük bir anlam taşır ve bu terim, toplumun manevi değerlerine olan bağlılığı ifade etmek için sıkça kullanılır. Türkçede daha çok milliyetçilik ve ulusal bilinçle ilişkilendirilirken, Özbekçede benzer anlamda kullanılır ancak bazen sosyal sorumluluk boyutuyla da genişletilebilir. *"Vatan uchun kurashish, eng oliy darajadagi burchdir."* - *"Vatan için savaşmak, en yüksek görevdir."* (s. 58)

7. "Adolat" (Adalet)

Adalet kavramı, her iki dilde de toplumsal düzeni sağlayan ve bireylerin eşitliğini savunan bir kavram olarak kullanılır. Ancak, Özbekçede "adolat" terimi daha çok geleneksel bir değer olarak, Türkçede ise modern devlet anlayışıyla ilişkilendirilir. *"Adolat yo'lida kurban bo'lishga tayyor edi."* - *"Adalet yolunda fedakarlık yapmaya hazırdı."* (s. 77)

8. "Erkinlik" (Özgürlük)

Eserdeki özgürlük teması, özellikle bireyin kendi haklarını savunma ve toplumdan bağımsız olma çabası üzerinden işlenir. Özbekçede "erkinlik" terimi, toplumsal bağımsızlık ve özgürlük mücadelesiyle ilişkilendirilirken, Türkçede daha çok bireysel haklar ve özgürlükle ilişkilendirilir. *"Erkinlik uchun kurash har bir insonning haqqidir."* - *"Özgürlük için savaşmak her bireyin hakkıdır."* (s. 89).

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Tahir Malik'in «*Son kurşun*» eserindeki dilsel ve kültürel terimlerin karşılaştırmalı analizi, her iki dilin toplumsal yapılarındaki derin bağlantıları ve farklılıkları anlamamıza olanak tanımaktadır. Eserdeki dil kullanımı, Türkçe ve Özbekçe arasındaki benzerlik ve farklılıkları, sadece dilbilimsel açıdan değil, kültürel ve toplumsal yapılar açısından da ele almayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, kullanılan terimler ve ifadeler, halkın duygu ve düşüncelerini, toplumsal yapıdaki değişim ve dönüşümün izlerini yansıtmaktadır.

1. Dilsel Terimlerin Edebi Rolü:

«*Son kurşun*» eserinde kullanılan dilsel terimler, özellikle kahramanlık, vatan sevgisi, adalet, özgürlük gibi temalarla bağlantılıdır. Bu terimler, hem Türkçe hem de Özbekçe'deki dil yapılarına göre belirgin farklılıklar göstermektedir. Eserdeki kahramanlık figürü, özellikle "gerçek kahraman" ve "vatan" gibi terimlerle ifade edilirken, her iki dilde de bu kavramların toplumsal anlamı büyük bir öneme sahiptir. Türkçede daha çok ulusal bilinç ve milliyetçilikle bağlantılı olan "vatan" kelimesi, Özbekçede benzer anlamda kullanılmakla birlikte, yerel kültürel bağlamda daha çok halkın duygusal bağlarını vurgulamaktadır.

2. Sosyal Yapıya Yansıyan Dilsel Farklılıklar:

Eserdeki dilsel farklılıklar, toplumsal yapının nasıl şekillendiği konusunda da ipuçları sunmaktadır. Özbekçe ve Türkçe arasındaki bu farklılıklar, dilin yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde, halkın düşünsel yapısını, ideolojik görüşlerini ve kültürel değerlerini de yansıtmaktadır. Örneğin, "adalet" kelimesinin kullanımı, her iki dilde de toplumsal eşitlik ve bireysel haklarla ilgili güçlü bir çağrışım yaparken, bu çağrışımların içerdiği anlamlar ve toplumsal bağlamlar farklılıklar göstermektedir.

3. Kelime Frekans Analizi ve Terim Kullanımının Güncel Yeri:

Makale, eserdeki terimlerin hangi sıklıkla kullanıldığını ve bu terimlerin güncel toplumsal bağlamla olan ilişkisini irdelemelidir. Özellikle "düşman", "vatan" ve "özgürlük" gibi kavramlar, eser boyunca yoğun bir şekilde yer almakta ve bu kavramların toplumsal değişimler ışığında nasıl evrildiği üzerine bir analiz yapılmalıdır. Bu kelimelerin sıklığı, toplumsal bilinçle

doğrudan ilişkilidir ve dildeki değişim, aynı zamanda toplumsal yapının nasıl şekillendiğini gösterir.

4. Edebiyatın Toplumsal Yansıması:

Eserin toplumsal yansıması, dilsel terimlerin toplumsal yapıyı nasıl yansıttığı ile doğrudan bağlantılıdır. Özellikle savaş, özgürlük, adalet gibi temaların işlendiği bu eser, toplumun bu kavramlara olan bakışını açıkça ortaya koymaktadır. Türkçe ve Özbekçe arasında yapılan karşılaştırmalar, dildeki farklılıkların toplumsal değerleri nasıl biçimlendirdiğini ve bu kavramların her iki kültürdeki yeri hakkında daha fazla bilgi sunmaktadır.

Özbek ve Türk Dil Yapılarındaki Farklılıklar:

Eserdeki dilsel terimlerin karşılaştırmalı analizinde, Türkçe ve Özbekçe arasındaki bazı önemli farklılıklar şu şekilde özetlenebilir:

Türkçede “gerçek kahraman” (gerçek kahraman) ifadesi, kahramanlık temasını vurgularken, Özbekçede "haqiqiy qahramon" ifadesi, kahramanlıkla birlikte halk için yapılan fedakarlığı daha çok öne çıkarır.

Düşman terimi, her iki dilde de benzer bir anlam taşır, ancak Özbekçede daha çok toplumsal ve ideolojik bir tehdit olarak vurgulanırken, Türkçede bireysel bir düşmanlık teması ön plana çıkar.

Vatan kelimesi, Türkçede daha çok milliyetçilik ve ulusal bilinçle ilişkilendirilirken, Özbekçede benzer bir anlam taşımakla birlikte halkın geleneksel bağlarını daha çok ifade etmektedir. **Özgürlük** kavramı, Türkçede bireysel haklarla ilişkili iken, Özbekçede bu kavram, toplumsal bağımsızlık ve özgürlük mücadelesiyle ilişkilendirilir.

Kelime frekans analizi: Eserde en çok kullanılan terimlerin sıklığı analiz edilerek, bu terimlerin toplumsal yapıyı nasıl yansıttığı daha net bir şekilde ortaya konulabilir.

Eserin edebi ve toplumsal bağlamda yerinin belirlenmesi: Özbek edebiyatındaki yeri ve dilsel özellikleri üzerine daha ayrıntılı bir analiz yapılması, eserin dilsel evrimi hakkında daha derinlemesine bilgi sağlayacaktır.

Karşılaştırmalı çalışmalar: Özbek edebiyatındaki diğer eserlerle yapılan karşılaştırmalar, dilsel benzerlikler ve farklar üzerine daha fazla ışık tutacaktır.

«Son kurşun» eserindeki dilsel terimlerin Türkçe ve Özbekçe karşılıklı analizleri, dilin toplumsal yapıyı ve kültürel değerleri nasıl şekillendirdiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Her iki dilde kullanılan terimler, toplumsal bilinç ve kültürel anlayış arasındaki bağları anlamak için önemli bir araç sunmaktadır. Eserin dilsel analizi, her iki toplumda dilin ve kültürün etkileşiminde önemli bir yere sahiptir ve dilsel evrimin toplumsal yapı üzerindeki etkisini incelemek adına daha fazla çalışma yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Türkçe ve Özbekçe'nin Dilsel Farklılıkları

Türkçe ve Özbekçe'nin yapısal farklılıkları, dilin toplumsal yapıyı ve kültürel bağlamı nasıl yansıttığını anlamamız için önemlidir. Özellikle kavramların ve terimlerin dildeki kullanımı, bu dillerin farklı toplumsal yapıları ve kültürel kodları nasıl yansıttığını gösterir.

Kahramanlık. "Kahraman" kelimesi, genellikle bireysel cesaret ve fedakarlıkla ilişkilendirilir. Özellikle savaş ve ulusal mücadele bağlamında kullanılır. (S.45)

"Qahramon" kelimesi, yalnızca bireysel cesaretle değil, halkın özgürlüğü ve bağımsızlığı için yapılan fedakarlıkları da kapsar. (S.47). Bu örnek, her iki dilin de benzer kavramları aynı anlamda kullandığını gösterse de, toplumsal bağlamda kahramanlık anlayışının farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçe, kahramanlıkla ilgili daha bireysel bir anlam taşırken, Özbekçe daha toplumsal bir yön taşımaktadır.

Özgürlük

"Özgürlük" terimi, bireysel haklar ve düşünce özgürlüğüyle ilişkilendirilir. (S.72). "Erkinlik"

kelimesi, toplumsal bağımsızlık ve halkın özgürlük mücadelesi ile ilişkilendirilir. (S.75) Bu örnek, özgürlük kavramının, Türkçe'de daha bireysel bir anlam taşıırken, Özbekçe'de toplumsal bir mücadelenin parçası olarak ifade edildiğini göstermektedir.

Tahir Malik'in «*Son kurşun*» eserinde Türkçe ve Özbekçe kullanılan terimlerin karşılıklı analizi, dilin ve toplumsal yapının nasıl etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür çalışmalar, dilsel farklılıkları ve benzerlikleri anlamamıza yardımcı olurken, aynı zamanda her iki dilin toplumsal yapı üzerindeki etkilerini incelememizi sağlar. Eserdeki terimler, sadece dilbilimsel değil, kültürel ve toplumsal bağlamda da önemli anlamlar taşımaktadır. Bu karşılaştırmalı yaklaşım, Türkçe ve Özbekçe edebi çalışmalar arasındaki ilişkileri anlamak adına önemli bir adım oluşturmaktadır. Bu örneklerde, Türkçe ve Özbekçe arasındaki terim farklılıklarının sadece dilbilimsel değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bağlamda da etkilerini görmek mümkündür. Eserde kullanılan terimler, her iki dilin edebi ve toplumsal yapısındaki farklılıkları yansıtarak, dilsel analizlerin bu tür eserlerdeki derin anlamları çözmede ne denli önemli olduğunu gösteriyor. Bu karşılaştırmalı çalışma, Türkçe ve Özbekçe dilbilimsel analizleri arasında önemli bir köprü kurarak, her iki kültür arasındaki etkileşimi anlamaya katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Tahir Malik'in «*Son kurşun*» adlı eserinde kullanılan genel terimlerin dilbilimsel ve edebi bağlamda incelenmesidir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Kaynaklar

1. AKSAN, Doğan (1961). "Anlam Alışverişi Olayları ve Türkçe". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, s.207–273.
2. AKSAN, Doğan (2006a). *Türkçenin Sözvarlığı*. Engin Yay., Ankara.
3. AKSAN, Doğan (2006b). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Bilgi Yay., Ankara.
4. AKSAN, Doğan (2006c). *Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri*. Bilgi Yay., Ankara.
5. AKSAN, Doğan (2009). *Türkçenin Gücü*. Bilgi Yay., Ankara.
6. AKSAN, Doğan (2009a). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. TDK Yay., Ankara.
7. AKSAN, Doğan (2009b). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. TDK Yay., Ankara.
8. AKSAN, Doğan (2009c). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. TDK Yay., Ankara.
9. AKSAN, Doğan (2010). *Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını*. Bilgi Yay., Ankara.
10. AKSOY, Ömer Asım (1988a). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Atasözleri Sözlüğü. İnkılâp Yay., İstanbul.
11. AKSOY, Ömer Asım (1988b). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Deyimler Sözlüğü. İnkılâp Yay., İstanbul.
12. BAŞKAN, Özcan (1974). "Terimlerde Özleşme Sorunu". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1973–74*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
13. BAŞKAN, Özcan (2006). "Türkçede Dil İçi Dünya Görüşü". *Dilde Yaratıcılık, Multilingual*, s.162–185, İstanbul.
14. DİLÂÇAR, Agop (1957). "Terim Nedir?". *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. VI. S. 64. s. 207–210.
15. Karimov, A. (2013). *Özbek Çocuk Edebiyatı*. Taşkent: Özbekistan Yayıncılığı.
16. Malik, Tohir. (2005). *Son kurşun*. Taşkent: Edebiyat. <http://www.Tahirmalik.uz>
17. ZÜLFİKAR, Hamza (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. TDK Yay., Ankara.
18. ZÜLFİKAR, Hamza (1995). *Türkçede Ses Yansımalı İkilemeler*. TDK Yay., Ankara.

**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ve 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMINA UYGUN YARDIMCI VE KAYNAK KİTAPLARIN İNCELENMESİ**

Munise Duran

Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi

Özet

Milli Eğitimde 2013 okul öncesi eğitim programı yenilenerek yerini Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programına bırakmıştır. Bu durum çok gündemde olan bir konu olmuştur. Bu çalışmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programına uygun yardımcı ve kaynak kitapların çeşitli değişkenler açısından içerik yönünden karşılaştırılması amaçlanmıştır. Kitapların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda kitaplar belirli kategorilerde sistematik bir şekilde tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmaya konu olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına uygun Pamuk Şekerim I, Pamuk Şekerim II; El Ele 1, El Ele 2 kitapları ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programına uygun Kozalak I, II, III ve IV kitaplarıdır. Araştırma belirlenen temalar şöyledir; gelişim alanları, kavramlar ve değerlerdir. Buna göre araştırmadan elde edilen bulgulara göre 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanan yardımcı kitaplarda daha çok bilişsel alan gelişimi desteklenmiş, etkinlikler de ise matematik etkinliklerine daha fazla yer verilmiştir. Bu etkinlikler ise sıralama, gruplama, eşleştirme, geometrik şekiller, kavramlar, örüntü kurma ve sayılardır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programına uygun hazırlanan yardımcı kitapta ise sosyal duygusal alan gelişimi, bilişsel gelişim alanı, dil gelişimi, fiziksel gelişim ve sağlık alanından etkinler tasarlanmıştır. Son programdaki etkinlikler hazırlanırken hangi gelişim alanına hitap ettiği ve geliştirmeyi hedeflediği kavram ya da beceriler de belirtilmiştir. Bu programdaki etkinliklerin daha kapsayıcı ve çeşitli olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler; Okul Öncesi Eğitim, Türkiye Yüzyılı Maarif Programı, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı

Abstract

The 2013 preschool education program in the National Education was renewed and replaced by the Turkey Century Education Model program. This situation has become a very popular topic. In this study, it is aimed to compare the content of the auxiliary and resource books suitable for the 2013 Preschool Education Program and the Türkiye Century Education Model program in terms of various variables. Content analysis was used in the analysis of the books. In this context, the books were systematically analyzed thematically in certain categories. The subjects of the research are Pamuk Şekerim I, Pamuk Şekerim II; El Ele 1, El Ele 2 books suitable for the 2013 Preschool Education Program and Kozalak I, II, III and IV books suitable for the Turkey Century Maarif Model program. The themes determined in the research are as follows; development areas, concepts and values. Accordingly, according to the findings obtained from the research, in the auxiliary books prepared in accordance with the 2013 Preschool Education Program, more cognitive area development was supported and in the activities, more mathematical activities were included. These activities are sorting, grouping, matching, geometric shapes, concepts, patterning and numbers. In the auxiliary book prepared in accordance with the Turkey Century Maarif Model program, activities from the social emotional area development, cognitive development area, language development, physical development and health areas were designed. While preparing the activities in the last program,

the development area it addresses and the concepts or skills it aims to develop were also specified. It is seen that the activities in this program are more comprehensive and diverse.

Key words: *Pre-School Education, Türkiye Century Maarif Program, 2013 Pre-School Education Program*

Giriş

Okul öncesi dönem sıfır altı yaşlar arasında çocuğun sosyal duygusal, bilişsel, psikomotor, dilsel ve öz bakım becerileri olarak gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönem gelişim açısından oldukça kritik bir öneme sahiptir (Milli Eğitim, 2024). Çocuk bu dönemde çevre faktörlerinden oldukça etkilenmektedir. Bu dönemin çocuğun hayatında kendi haline bırakılarak geçirilmesi bu bağlamda düşünülemez. Bu denli önemli bir dönemde çocuğa sunulacak eğitimde kalite ve nitelik olarak çocuğa uygun olmalıdır.

Okul öncesi eğitim ise çocuğun doğumu ile başlayıp ilköğretim yıllarına kadar geçen sürede planlı, programlı çocuğun gelişimini en üst seviyeye çıkarmayı hedefleyen eğitim yaşantılarıdır. Bu süreçte çocuğa kazandırılan davranışların onun tüm hayatı boyunca devam edecektir. Bu yüzden okul öncesi dönem dediğimiz bu dönem sağlıklı, mutlu, kendi kendine yetebilen, ifade becerileri gelişmiş sosyal becerilere sahip, problem çözme davranışları gelişen bireyler yetiştirmek için planlı programlı olunması gereken bir zaman dilimidir (Oktay, 1999; Aral ve ark., 2002; Bütün-Ayhan ve Aral, 2005; Yavuzer, 2006; Ural ve Ramazan, 2007; Yıldız Bıçakçı, 2009)

Okul öncesi eğitim ülkemizde kreş ve anasınıfı olmak üzere iki kademede gerçekleşmektedir. Milli eğitim bakanlığının da okul öncesi eğitimde hedeflediği amaçlar doğrultusunda hazırladığı okul öncesi eğitim programları eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim de çocuğun gelişimini her alanda en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. (Mağden ve Şahin, 2002: 44-45; Ulusoy, 2003: 137-146).

Türkiye’de okul öncesi eğitim 1989 yılında ilk tematik programını hazırladığında beraberinde öğretmenler için kılavuz kitabı yayınlarak içinde örnek etkinlikler barındırmıştır. Bu programdan sonra 1994 yayınlanan okul öncesi eğitim programında da yine öğretmenlere örnek olacak etkinlikler yayınlanmıştır. 2002 de tekrar güncellenen programda da öğretmenler için Kılavuz kitap yayınlanarak örnek etkinlikler sunulmuştur (MEB,2002). Bu programın ardından 2006 da program yenilenmiş öğretmenlere örnek oluşturması amacıyla yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örneklerinin yer aldığı “Öğretmen Kılavuz Kitabı” hazırlanarak programla birlikte sunulmuştur (MEB, 2006). 2013 okul öncesi eğitim programında ise Ayrıca öğretmenin etkinliklerine örnek oluşturması amacıyla bir “Etkinlik Kitabı” hazırlanarak programla birlikte sunulmuştur. 2013 okul öncesi eğitim programı dikkate alınarak anasınıflarında ve anaokullarında kullanılmak üzere yardımcı kaynaklar oluşturulmuştur (MEB, 2013). Bunlardan Pamuk şekerim 1 ve 2 2014 yılında basılmış ve 2017 ye kadar okul öncesi eğitimde ücretsiz olarak yardımcı kaynak olarak kullanılmıştır (MEB, 2017). 2017 yılında ise El Ele Okul Öncesi Eğitime serisi çıkmış ve 2024 yılına kadar da aynı şekilde ücretsiz olarak yardımcı kaynak olarak kullanılmıştır (MEB, 2018). 2024 yılında ise çocukların gelişimleri de göz önünde bulundurularak beceri temelli, bütüncül bir yaklaşımla ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile Türkiye Yüzyılı Maarif Programı kapsamında Kozalak 1,2,3,4 sayıları çıkmış ve 2024-2025 eğitim öğretim sürecinde ücretsiz olarak yardımcı kaynak kitap olarak kullanılmaya başlanmıştır (2024).

Yardımcı kitapların içeriklerinin dayandığı temel programlar ile uyumlu olması programın hedeflerine ulaşması açısından önemlidir. Bu bağlamda hazırlanan yardımcı kitapların içeriksel

olarak analiz edilmesi kitapların eksikliklerinin belirlenerek giderilmesi hususunda yol gösterici olacaktır.

Amaç

Bu çalışmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programına uygun yardımcı ve kaynak kitapların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Buna göre şu sorulara cevap aranmıştır

Yardımcı kaynak kitaplar;

1. Kavramlar bakımından içeriksel olarak nasıldır?
2. Gelişim alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. Değerlere yer verme durumuna göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel desende tasarlanmıştır. Belirlenen kaynaklar içerik analizi ile incelenmiştir. Bu bağlamda kitaplar belirli kategorilerde sistematik bir şekilde tematik olarak analiz edilmiştir. Temalar ve alt temaları şu şekilde belirlenmiştir;

Şekil 1. Temalar

Kavramlar teması	Gelişim alanları	Değerler
Renk	Bilişsel	Saygı
Zaman	gelişim	Farklılıklara hoşgörü
Zıt	Sosyal	
Duyu	duygusal	
Geometrik		
Yer yön, mekânda konum		
Miktar		
Sayı		
Boyut		

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Kavramlara göre etkinliklerin dağılımı;

Tablo1. Boyut kavramına göre yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
Büyük- küçük-orta	1	1	2	-
Uzun-kısa	1	-	1	-
Geniş-dar	--	-	1	-
İnce-kalın	1	-	1	-

Tabloya göre boyut kavramlarına pamuk şekerim 1 de 3 etkinlik pamuk şekerim 2 de ise 1 etkinlik yer almaktadır. El ele 1 dergisinde ise 5 etkinlik yer alırken el ele 2 dergisinde ise hiç yer verilmemiştir.

Tablo 2. Zıt kavramlara yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
Aynı-farklı	1	-	1	-
Benzer	1	-	1	1
Kirli-temiz	-	1	1	-
Dolu-boş	-	1	1	-
Ağır-hafif	-	1	1	-
Ters-düz	-	-	1	-
Yüksek-alçak	-	1	1	-
Eski-yeni	-	1	1	-
Hızlı-yavaş	1	-	1	-
Kolay-zor	1	-	1	-
Düzenli-dağınık	-	1	-	1
Yaşlı-genç	-	-	-	1
Açık-kapalı	-	-	-	1
Canlı-cansız	1	-	-	1
Doğru-yanlış	-	1	-	1
	-	1	-	1
	1	-	-	1
	-	1	-	-
Başlangıç-bitiş	-	1	-	-
Düz-eğik	-	1	-	-

Tabloya göre zıt kavramlardan pamuk şekerim 1 de daha az kavram yer alırken 2. Sayısında daha fazla kavrama yer verilmiş. El ele dergilerinde ise 1. Sayısında yer almayan kavramlar 2. Sayısında yer almıştır.

Tablo 3. Miktar kavramına göre yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
Az-çok	1	-	1	1
Dolu-boş	-	-	1	-
Ağır-hafif	-	1	1	-
Kalabalık-tenha	-	-	-	-
Eşit	1	-	-	2
Parça-bütün	-	1	-	1
Yarım-tam	-	1	-	-
Tek- çift	-	1	-	-

Miktar kavramına pamuk şekerim 1 de 2 etkinlikte yer verilmiş 2. Sayısında ise 4 etkinlikte yer verilmiştir. El ele 1 de 3 etkinlikte 2. Sayıda ise 4 etkinlikte yer verilmiştir.

Tablo 4. Renk kavramına göre yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
Kırmızı	1	-	2	-
Mavi	1	-	2	-
Turuncu	1	-	2	-
Sarı	1	-	2	-
Yeşil	1	-	2	-
Mor	1	-	-	2
Kahverengi	-	-	-	2
Beyaz	-	-	-	2
Pembe	-	-	-	2
Gri	-	1	-	-

Pamuk şekerim 1 de kırmızı ile direk 1 etkinlik ilişkilendirilmiş 6 etkinlik bulunmaktadır. Mavi ile ilgili 1 etkinlik ilişkilendirilmiş 4 etkinlik bulunmaktadır. Sarı ile direk 1 etkinlik ilişkilendirilmiş 3 etkinlik vardır. Yeşil ile ilgili direk bir etkinlik ilişkilendirilmiş 3 etkinlik vardır. Turuncu ile direk bir etkinlik ilişkilendirilmiş 2 etkinlik vardır. Pembe ile ilişkilendirilmiş bir etkinlik bulunmaktadır. Pamuk şekerim 2 de ise birinci sayıda verilen

renkler etkinlikler içinde ilişkilendirilmiştir. El ele 1 ve 2 sayıda ise her renk ikişer kez ele alınmıştır. Birinci sayıda ele alınan renkler 2. Sayıda yer almamıştır ya da ilişkilendirilmemiştir.

Tablo 5. Geometri kavramına göre yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
Daire	2	-	2	-
Üçgen	2	-	3	-
Kare	2	-		3
Dikdörtgen	2	-		3

Geometrik şekil kavramlarından sadece daire, üçgen, kare ve dikdörtgen kavramlarına yer verilmiştir. Bu kavramlar pamuk şekerim 2 deki etkinliklerde hiç yer almamıştır. El ele 1 de yer alan kavramlar daire ve üçgen iken 2.de kare ve dikdörtgen kavramları yer almıştır. Elips, köşe gibi kavramlara değinilmemiştir.

Tablo 6. Sayılar kavramına göre yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
1	1	-	4	-
2	1	-	4	-
3	1	-	4	-
4	1	-	4	-
5	1	-	-	4
6	1	-	-	4
7	1	1	-	4
8	1	1	-	4
9	-	2	-	-
10	-	2	-	-
İlk-orta-son	-	1	-	-
0	-	2	-	-

Sayılar pamuk şekerim 1 ve 2 de 10 kadar yer almış bunun yanında ilk orta ve son kavramı da bir etkinlikte verilmiştir. El ele 1 ve 2 dergisinde ise sayılar 8'e kadar verilmiştir.

Tablo 7. Yer yön kavramına göre yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
İleri-geri	1	-	-	-
Uzak-yakın	1	-	-	-
Altında-üstünde	1	-	1	-
İçinde-dışında	1	1	1	-
Önünde-arkasında	-	1	1	1
Ortasında	-	1	1	-
Yukarı-aşağı	1	1	-	1
Ön arka	1	-	-	1
Arasında-yanında	-	2	-	1
Alt-üst	1	-	-	-
Sağ-sol	-	2	-	-

Pamuk Şekerim 1 ve 2 de Yer yön, mekânda konum kavramlarına daha fazla yer verilirken ele ele 1 ve 2 dergilerinde daha az yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8. Zaman kavramına göre yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
Gece-gündüz	1	-	-	1
Sabah-öğlen-akşam	1	-	-	-
Başında-sonunda	-	1	-	-
Önce-şimdi	-	1	-	-

Zaman kavramlarından gece gündüz ve sabah öğlen akşam kavramına pamuk şekerim 1 de yer verilmiş başında sonunda önce şimdi kavramına pamuk şekerim 2 dergisinde yer verilmiştir. El ele 1 dergisinde ise zaman kavramına hiç yer verilmemiş, 2. Sayıda ise gece gündüz kavramına bir etkinlikte yer verilmiştir.

Tablo 9. Duyu kavramına göre yer verme durumu

Kavramlar	Pamuk şekerim 1	Pamuk şekerim 2	El-ele1	El-ele2
Tüylü	-	1	-	-
Yumuşak	-	1	-	-
Islak	-	1	-	-
Üzgün				
Mutlu			1	
Şaşkın			1	
Kızgın			1	
Duyu Korkmuş			1	

Duyu kavramına pamuk şekerim 1 de hiç yer verilmemiş pamuk şekerim 2 de bir etkinlikte tüylü yumuşak ve ıslak kavramına aynı anda değinilmiştir. El ele 1 dergisinde ise bir etkinlikte yüz ifadelerine değinilerek duygulara yer verilmiştir.

2. Gelişim alanlarına göre etkinliklerin dağılımı

Pamuk şekerim1 ve 2 el ele okul öncesi eğitime 1 ve 2 dergilerinde gelişim alanları olarak sadece bilişsel gelişim alanları ile çizgi çalışmaları kapsamında motor gelişime yer verilmiştir. Bu etkinliklerin sayısı ise pamuk Şekerim 1 de dokuz, Pamuk Şekerim 2 de altı etkinlik, El Ele 1 de 4 etkinlik olarak yer alırken El Ele Eğitime 2 de altı etkinlik yer almıştır.

Kozalak 1,2,3,4 serilerinde hazırlanan etkinlikler gelişim alanlarına göre tasarlanmış ve her gelişim alanına bir renk verilmiştir. Buna göre;

Sosyal duygusal ve değerler alanı mavi

Bilişsel gelişim alanı turuncu

Dil gelişim alanı yeşil

Fiziksel gelişim ve sağlık alanı mor şeklinde belirlenmiştir. Her bir sayfada etkinliklerin adının yazılı olduğu kutunun rengi etkinliğin ait olduğu gelişim alanının rengi ile eşleştirilmiştir. Her bir dergide 64 etkinlik olmak üzere toplam 256 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikler her dergide her gelişim alanında eşit olarak dağılmıştır. Toplamda sosyal duygusal ve değerler alanında 64 bilişsel gelişim alanında 64 dil gelişim alanında ve fiziksel gelişim ve sağlık alanında 64 etkinlik bulunmaktadır.

3. Değerler eğitime göre yer verme durumu

Pamuk şekerim 1 de değerlere yönelik etkinlik yer almamıştır. Pamuk şekerim 2 de bir etkinlikte yaşlılara saygıya değinilmiştir. El ele 1 ve 2 de değerler ile ilgili her hangi bir etkinlik yer almamıştır.

Kozalak 1’de altı etkinlik, Kozalak 2’de 11 etkinlik, Kozalak 3’te sekiz etkinlik, Kozalak 4’te yedi etkinlik yer almaktadır. Bu değerler, Saygı, paylaşmak, tasarruflu olmak, yardımlaşmak, vatan sevgisi, kendi kültürü, farklı kültürler olarak yer almıştır.

Sonuç ve tartışmalar

Milli eğitim bakanlığının hazırladığı ve okul öncesi eğitimde kullanılan yardımcı kitaplardan pamuk şekerim 1 ve 2 ile el ele 1 ve 2 dergileri etkinlikler bazında içerdikleri kavramlara göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1.Pamuk şekerim 1 adlı etkinlik kitabında toplam 42 etkinlik planmış bu etkinliklerde kazandırılmaya çalışılan kavramlar diğer etkinliklerde başka kavramlar ile ilişkilendirilmiştir. Duyular kavramına yer verilmemiştir. Pamuk şekerim 2 etkinlik kitabında ise 41 etkinlik planlanmış birincisine ek olarak burada eklenen nesneler ve eksilen nesneler ile toplam 9 tane toplama ve çıkarma işlemine yer verilmiştir. Değerlerden saygı ve engellilere farkındalık olmak üzere 2 etkinlik de yer almamaktadır. Bu bağlamda bu etkinlik kitaplarının bilişsel kavramlara ağırlık verdiği, duyular ve değerler kavramlarına ise yermediği görülmüştür. Ayrıca zaman kavramlarında da eksik kaldığı görülmektedir. Çalışma dergilerinde yaratıcı etkinliklere yer verilmemiştir. Bu bakımdan dergi eksik görünmektedir. Oysa yaratıcı ve özgün eserlere yönelik etkinlikler çocukların düşünme becerilerini geliştirmektedir. Gökalp, (2016) yaptığı çalışmada yaratıcı çocuk etkinliklerinin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini artırdığını, çocukların kavrama, merak etme ve keşfetme becerilerini geliştirileceğini belirtmiştir. Her yönden nitelikli bir okul öncesi eğitim de aynı zamanda çocukların yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Yaşar ve Aral (2010), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcılıklarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerileri okul öncesi eğitim almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinden daha yüksek çıkmıştır.

El ele 1 etkinlik kitabında 58 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerde yer alan kavramlar direkt olarak verilmiş daha önceki kavramlar ile ilişkilendirilmemiştir. Duyular kavramına ise sadece bir etkinlikte mutlu üzgün, kızgın, korkmuş ve şaşkın ifadelerine değinilmiştir. Ayrıca el ele 1 dergisinde çizgi çalışmaları ve örüntü etkinliği, dikkat çalışması eklenmiştir. El ele 2 dergisinde ise toplam 50 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikler sayılardan 8'e kadar verilmiştir. Sayı nesne ilişkisi ve zaman kavramlarından sadece gece gündüz kavramına yer verilmiştir. El ele dergileri daha sonradan hazırlanmış olmalarına rağmen bu dergilerde de eksik kalan Duyular ve değerler kavramına yer verilmemiştir. Zaman kavramları da yine önceki dergi de olduğu gibi eksik kalmıştır. El ele dergilerinde bir önceki dergilerden farklı olarak etkinliklerin altında çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Nitelikli bir okul öncesi eğitimi çocukların akademik başarılarını, onların yaratıcılıklarını da etkileyecektir. Bu bakımdan dergilerin daha nitelikli ve gelişimsel olarak daha dengeli etkinlik içeriği ile hazırlanması gerekmektedir. Nitekim Broinowski (2002), yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında verilen nitelikli eğitimin çocukların hayal gücü ve yaratıcılığında etkili olduğunu belirtmiştir.

Türkiye yüzyılı maarif programına göre hazırlanan kozalak serisinde planlanan etkinlikler, gelişim alanlarına göre dengeli bir şekilde planlanmış ve daha kapsamlı olmuştur. Bu bağlamda bu yardımcı kitapların daha işlevsel ve amaca hizmet ettiği görülmüştür.

Hazırlanan yardımcı kaynakların programın hedefleri doğrultusunda her yıl güncellenmesi etkinliklerin tüm gelişim alanlarında dengeli bir şekilde dağıtılması, sosyal ve duygusal etkinliklerde örnek değişik problem durumlarının yer alması, değerler eğitimi konusunda daha fazla ve daha somut etkinliklere yer vererek aynı zamanda da değişime açık olması önerilebilir.

Kaynakça

Aral, N., Kandır, A., Can-Yaşar, M. (2002). Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Bütün-Ayhan, A., Aral, N. (2005). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Kavram Gelişiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisinin İncelenmesi. Bilimsel Araştırma ve İncelemeler 10, Ankara: A.Ü. Ev Ekonomisi Yüksekokulu Yayın No: 10.

Gökalp, M. (2016). Çocukta Yaratıcılık Ve Yaratıcı Çocuk Etkinliklerinin “Yaratıcılık Ve Geliştirilmesi” Dersinde Okul Öncesi Bölümü Öğrencilerine Olan Etkisi (Samsun Eğitim Fakültesi Örneği). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*

Mağden, D., ve Şahin, S. (2002). Beş-altı yaş grubu çocuklarının akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 44-60.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2002). Okul Öncesi Eğitim Programı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Pamuk şekerim 1. Yardımcı kaynaklar

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Pamuk şekerim 2. Yardımcı kaynaklar

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). El Ele Okul Öncesi Eğitime 1. Yardımcı kaynaklar

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). El Ele Okul Öncesi Eğitime 2. Yardımcı kaynaklar

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Programı.

Oktay, A. (1999). Okul Öncesi Eğitim ve Temel İlkeleri. Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Ulusoy, A. (2003). Öğrenme., Ulusoy, A (Editör). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık, 137-148

Ural, O., Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Editör: S. Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer, M.). s.:11-61. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.

Yavuzer H. (2006). Çocuk Eğitimi El Kitabı. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yıldız-Bıçakçı, M. (2009). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi (Basılmamış). Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü

EXAMINATION OF TÜRKİYE CENTURY EDUCATION MODEL IN TERMS OF
VALUES IN PRESCHOOL EDUCATION PROGRAM
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ
DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Munise Duran

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul öncesi eğitimi

Özet

Değerler, insan davranışlarını etkileyen ve yönlendiren aynı zamanda toplumların kültürel özelliklerini de oluşturan ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan araçlardan biridir. Değerler eğitimi 18. Milli eğitim şurasında üzerinde çokça durulan bir konu olmuştur. Bu bağlamda şurada alınan kararlardan biri şudur: “Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli.” ardından değerler eğitimi gündemde kalmıştır. Ardından 19. Ve 20. Milli eğitim şurasında yeniden okul öncesi eğitim programlarında yer alması gerektiği vurgulanmıştır. 2013 okul öncesi eğitim programında değerler direk olarak yer almazken örtük bir şekilde kazanımlarda yer verilmiştir. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan değerler Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” temel alınarak belirlenmiştir. Çerçevenin nihai hedefi “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” yetiştirebilmek olarak belirlenmiştir. İlgili çerçevede 20 çatı değer (adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik) bulunmakla birlikte bu değerlere okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri dikkate alınarak programın her alanında yer verilmiştir. Ayrıca programda değerlerin nasıl ele alınacağı, hangi yöntemlerle kazandırılacağı ile ilgili öğretmenlere yönelik temel esaslar belirlenmiş bu doğrultuda değerleri kazandırmaları istenmiştir. Ve değerlerin kazanımına yönelik değerlendirme süreçleri de programda nihai olarak ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, değerler, değerler eğitimi

Abstract

Values are one of the tools that affect and direct human behavior, as well as forming the cultural characteristics of societies and ensuring their transmission from generation to generation. Values education has been a subject that has been emphasized a lot in the 18th National Education Council. In this context, one of the decisions taken in the council is as follows: “Values education should be included in all courses and school culture, starting from pre-school and including non-formal education, at every level of education.” Then, in the 19th and 20th National Education Sessions, it was emphasized that they should be included in preschool education programs again. While values were not directly included in the 2013 preschool education program, they were implicitly included in the achievements. The values included in the 2024 Preschool Education Program were determined based on the “Virtue-Value-Action Framework” in the Turkey Century Education Model. The ultimate goal of the framework was determined as being able to raise “Peaceful Family and Society” and “Peaceful People in a Livable Environment”. While there are 20 umbrella values (justice, family integrity, diligence,

friendship, sensitivity, honesty, aesthetics, privacy, mercy, modesty, freedom, patience, healthy life, respect, love, responsibility, savings, cleanliness, patriotism, helpfulness) in the relevant framework, these values were included in every area of the program, taking into account the developmental characteristics of preschool children. In addition, basic principles were determined for teachers regarding how values would be handled in the program and with which methods they would be imparted, and they were asked to impart values accordingly. And the evaluation processes for the acquisition of values are also addressed finally in the program.

Keyword: *Türkiye Century Education Model, values, values education*

GİRİŞ

Değerler insan yaşamına yön veren önem dereceleri yere ve zamana göre değişebilen arzulanmış amaçlardır (Schwartz,1992). Bireyler hayatlarındaki hemen hemen her durumu bu amaçlar doğrultusunda algılar ve hayatlarına öyle yön verirler. Değerler toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren en önemli ölçütlerdir (Özensel, 2003). İnsanın sosyal ve fiziksel çevresiyle ilişkilerinde olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan değer; insan, toplum ve çevre açısından gerekli bir yapıdır.

Değerler, insan davranışlarını etkileyen ve yönlendiren aynı zamanda toplumların kültürel özelliklerini de oluşturan ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan araçlardan biridir.

Değerler eğitimi, toplumdaki düzenin sağlanmasında ve toplumda yaşayan insanların bir arada sağlıklı ve huzurlu yaşayabilmesinde önemli bir yere sahiptir. Değerler eğitiminde çocukların toplum ve kendileri için faydalı olacak değerleri gelişimlerine uygun olarak edinmeleri hedeflenir. Bu sayede çocuğun sorumluluk, saygı ve karakter eğitimi ile temel insani değerleri kazanmaları, girişimcilikleri de desteklenir (Aydın ve Gürler, 2020).

Ayrıca içinde yaşadığımız dünyada artan şiddet olayları, gençlerin madde bağımlılığının artması suça yönelmeleri, okullarda akran zorbalığı, internet ile daha asosyal daha bireysel çocukların yetişmesi değerler eğitiminin de zorunluluğunu gözler önüne sermektedir (UNESCO, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalar göstermiştir ki değerler eğitimi alan çocukların bu tarz olumsuz davranışları azalmıştır.

Bütün bunlar düşünüldüğünde değerler eğitiminin okul öncesi yıllarda verilmesi son derece önem arz etmektedir. Toplumun iyiliğine ve güzelliğe yönelik davranışlar kazandırma gibi temel bir amaçla hareket eden eğitim kurumlarının görevlerinden biri de değer eğitimidir (Topal, 2019). Zira kişilik gelişiminin büyük oranda tamamlandığı okul öncesi yılları göz ardı edilemez. Bu dönemde verilecek eğitimin niteliği son derece önemlidir. Bahsi geçen değerlerin eğitim programlarının içinde yer alması uzaman bir şekilde tasarlanması ve çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programlarında değerler eğitimi nasıl ele alındığını incelemek hem program tasarımcılarına hem de öğretmenlere gerekli bilgileri vereceğinden önemli olacaktır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi 18. Milli eğitim şurasında üzerinde çokça durulan bir konu olmuş 11 maddede değerler ve eğitime yer verilmiştir. Bu bağlamda şurada alınan kararlardan biri şudur: “Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.” (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010). Bundan sonra okul öncesi eğitimde değerlerin yer alması gündem olmuş fakat nasıl verilmesi hangi değerlerin yer alması gerektiği hususunda

programda açık bilgiler yer almamıştır. Bu sürede 2013 okul öncesi eğitim programı çıkarılmış programda okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir ifadesi yer almıştır. Ayrıca programın temel özelliklileri tanıtılırken kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır özelliğinde: “Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Program, bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir” olarak açıklanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Bununla birlikte programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, değerlerin nasıl verileceği öğretmenlere anlatılmamış ancak kazanım ve göstergelerde örtük bir şekilde bütüncül olarak vurgulanmıştır. Ayrıca bu süreçte eğitim fakültelerin lisans programlarında da değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir ders okutulmamıştır. Tüm bunlar düşünüldüğünde değerlerin öğretmenlerin kendi tahmin ve becerilerine yönelik yaptıkları etkinlikler ile sınırlı kaldığı söylenebilir. 19. Milli eğitim şurasında ise yeniden okul öncesi eğitim programlarında değerler eğitiminin yer alması gerektiği şu şekilde belirtilmiştir: “Okul öncesi öğretim programında çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınarak din, ahlak ve değerler eğitimi yer almalıdır” (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2021).

2024 yılında ise okul öncesi eğitim programı iki farklı şekilde yenilenmiştir bunlardan okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda;

Okul öncesi eğitim programı, farklılıklara ve çok kültürlülüğe karşı duyarlıdır. Çocukların bireysel, toplumsal, kültürel farklılıkları tanıması ve başkalarına saygı göstermesi desteklenmelidir (MEB, 2024a).

Okul öncesi eğitim çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, müsamaha, yardımlaşma, dayanışma, adalet ve paylaşma gibi duygu ve davranışlarını geliştirmelidir. İlkelerini benimsemiştir. Bununla birlikte programda yine özellikler belirtilirken Millî, manevi, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır özelliğinde çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları millî, manevi, kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır. Bu değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Sevgi, müsamaha, nazik olma, misafirperverlik, vatanseverlik, çalışkanlık, temizlik, kültürel mirası koruma, doğaya ve tüm yaşama saygı duyma gibi çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmalarını sağlamak gerekmektedir olarak açıklanmıştır (MEB, 2024a). Fakat yine programda değerler eğitimi ayrıca ele alınmamış kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında Değerler Eğitimi

Türkiye yüzyılı maarif modelinde okul öncesi eğitim programında farklı öğrenme alanları belirlenmiş ve her öğrenme alanının kazanılması gereken becerileri mevcuttur. Bu bağlamda temel özelliklerden biri de “Beceriler millî ve manevi değerlerle ilişkilendirilmelidir” şeklindedir. Bu özellik açıklanırken programın değerler çerçevesine bağlı olarak “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” ne göre planlanarak uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Program içerisinde yer alan değerlerin “erdemli insan” felsefesine dayandırılmıştır. Programda yer alan ya da var olan Millî ve manevi değerlerin ediniminde program içerisindeki diğer tüm beceri alanlarıyla bütünleştirilerek ele alınması belirtilmiştir. Programda belirlenen çerçevenin “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” yetiştirebilmek hedefine ulaşması beklenir. İlgili çerçevede 20 çatı değer bulunmakla birlikte bu değerlere okul öncesi

dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri dikkate alınarak programın her alanında yer verilmiştir. Belirlenen değerler şu şekildedir; adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2024b).

Programda adalet değeri ile ilgili temel 2 eylem ve toplam 10 alt eylemi mevcuttur. Aile bütünlüğü değeri ile ilgili 3 temel eylem 10 alt eylem, çalışkanlık değerinde 4 temel eylem 12 alt eylem, dostluk değerinde 4 temel eylem 13 alt eylem, duyarlılık değerinde 3 temel eylem 17 alt eylem, dürüstlük değerinde 2 temel eylem, 6 alt eylem, estetik değerinde 2 temel eylem 5 alt eylem, mahremiyet değerinde 2 temel eylem 8 alt eylem, merhamet değerinde 3 temel eylem 12 alt eylem, mütevazılık değerinde 1 temel eylem 6 alt eylem, özgürlük değerinde 2 temel eylem 8 alt eylem, sabır değerinde 2 temel eylem 8 alt eylem, sağlıklı yaşam değerinde 3 temel eylem 12 alt eylem, saygı değerinde 3 temel eylem 15 alt eylem, sevgi değerinde 5 temel eylem 17 alt eylem, sorumluluk değerinde 3 temel eylem 12 alt eylem, tasarruf değerinde 3 temel eylem 11 alt eylem, temizlik değerinde 3 temel eylem 14 alt eylem, vatanseverlik değerinde 4 temel eylem 15 alt eylem, yardımseverlik değerinde 3 temel eylem 8 alt eylem bulunmaktadır (MEB, 2024b).

Programda verilen bu erdem-değer-eylem tablosunda aynı zamanda değerlerin kazanımında yapılacak eylemlerde hangi yöntem ve tekniklerin de kullanılacağı gösterilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programında Değerler programlar arası bileşenler olarak ele alınmaktadır. Programlar arası bileşenler, öğretim sürecinin dinamik bir yapıda ilerlemesini sağlamak ve eğitimin örtük hedeflerini özetlemektedir.

Programda değerlerin nasıl ele alınacağına ilişkin Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin uygulanmasına yönelik 11 ilke ve esaslar da belirtilmiştir. Bu esaslar şöyledir

1. Öğretmenler programda yer alan 20 değeri ve değerlere ilişkin eylemleri uygulamak, izlemek ve raporlamakla yükümlüdür.
2. Aylık planlar tasarlanırken o ay hangi değerlerin merkeze alınacağına öğretmen karar verir. Aylık olarak ele alınacak değerler zümre kararı ile belirlenerek okul genelinde de uygulanabilir. Okul genelinde uygulanmasına karar verilen değerlerin farklı yaş gruplarına, sınıfın hazır bulunuşluğu ve gelişim seviyesine göre uyarlanmasından ilgili sınıf öğretmeni sorumludur.
3. Her dönemde tüm değerlere en az birer kez yer vermek üzere, her ay en az dört değer seçilir, ilgili değerler “Aylık Plan Kontrol Çizelgesi” ne işlenir.
4. Özel gün, kutlama ve anma günleri değerlerin işe koşulmasında oldukça önemlidir. Değerler seçilirken Ek 10’ da yer alan “Belirli Gün ve Haftalar Listesi” dikkate alınır.
5. Değerlere yönelik etkinlik tasarlanırken iki yöntem benimsenir. İlk yöntem, önce öğrenme ve alt öğrenme çıktılarının belirlendiği, değerlerin bu çıktıları desteklemek üzere daha sonra seçildiği etkinlikleri ifade eder. İkinci yöntem, değerlerin öğrenme ve alt öğrenme çıktılarından bağımsız olarak seçildiği, fakat bu çıktılarından istifade edildiği etkinlikleri ifade eder.
6. Değerlerin kazandırılmasında oyun ve çocuk merkezli gelişimsel yaklaşım benimsenir.
7. Değerlere ilişkin etkinlikler tasarlanırken yakından uzağa, bilinenden bilinmeye, somuttan soyuta ilkeleri esas alınır.
8. Öğretmen olumsuz davranışlardan kaçınarak değerlerin benimsenmesi ve tatbik edilmesi konusunda rehber ve rol model olur.
9. Aile, değerlerin edinilmesinde hem paydaş hem de hedef kitledir.
10. Öğretmen çocukların değerlerin edinimi konusundaki gelişimini düzenli olarak izler.

11. Değerlerin gelişimi dönem sonlarında “Beceri Edinim Raporu’nda değerlendirilir (MEB, 2024b)

Sonuç

Türkiye yüzyılı maarif programında değerler ve değerlerin nasıl ele alınacağına yönelik diğer programlara göre daha kapsamlı ve ayrıntılı yönergeler bulunmaktadır. Programda değerlerin nasıl ele alınacağı, hangi yöntemlerle kazandırılacağı ile ilgili öğretmenlere yönelik temel esaslar belirlenmiş bu doğrultuda değerleri kazandırmaları istenmiştir. Ve değerlerin kazanımına yönelik değerlendirme süreçleri de programda nihai olarak ele alınmıştır.

Programda her bir değer için ayrı geliştirilmiş eylem planı bulunmaktadır. Bu sayede öğretmen ele alacağı değer için bir eylem planı hazırlama konusunda daha net hedefleri belirleyebilecektir.

Değerlere yönelik olarak öğretmenlere daha somut etkinlik örnekleri yazılarak programda yer alabilir.

Kaynakça

Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntemler-etkinlikler-kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217–239.

MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. TTK Başkanlığı.

MEB (2024a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü *Okul Öncesi Eğitim Programı*

MEB (2024b). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Türkiye yüzyılı maarif modeli

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf, Erişim tarihi: 20.04.2025.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf, Erişim tarihi: 20.04.2025.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf, Erişim tarihi: 20.04.2025.

Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>

UNESCO, *Living values education overview: 2010*, 20.04.2025 tarihinde <www.livingvalues.net> adresinden edinilmiştir.

EXAMINATION OF LIFE SKILLS OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Merve ÜNAL ¹

¹ Doç. Dr., İnönü University, Preschool Education, 0000-0001-9101-0666

Özet

Yaşam becerileri her yaş için önemli hale gelmiştir. Özellikle de küçük çocukların bu becerileri kazanmasında ve geliştirmesinde okul öncesi öğretmenlerinin katkısı büyüktür. Bu yüzden öğretmenlerinde bazı yaşam becerilerine sahip olması ve öğretmen eğitiminde de bir öğretmenin sahip olması gereken yaşam becerilerin ne olduğu tam olarak tanımlanması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma, empati kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme ve iletişim gibi becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlenmesi ileride nitelikli çocuklar kazandırmalarında etkili olacaktır. Bu yüzden bu çalışma da okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca alt amaç olarak öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin cinsiyet, sınıf, sosyal-kültürel faaliyetlere katılma ve internette geçirdikleri süre değişkenlerine göre farklılaşıp gösterip göstermediği de amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yönteminde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren üzerinden yapılan örnek hesaplaması doğrultusunda belirlenmiş araştırmaya gönüllü olarak katılan 223 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde yapılan normallik testi ve homojenlik testi sonuçlarına göre değerlerin normal dağıldığı görülmüş ve One Way ANOVA ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam becerileri puanları “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” boyutunda daha düşükken, diğer alt boyutlarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarından sosyo-kültürel etkinliklere katılanların yaşama beceri puanlarının daha yüksek olduğu, internette geçirdikleri süre arttıkça yaşam becerileri ölçeğinden aldıkları puanın azaldığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Beceri, okul öncesi öğretmen adayı, yaşam becerileri

Abstract

It has become important for all ages throughout life. Preschool teachers play a major role in helping young children acquire and develop these skills. Therefore, teachers must have some life skills, and in teacher education, it is necessary to define exactly what life skills a teacher should have. Determining the level of skills of teacher candidates such as coping with stress, empathy, creative and critical thinking, decision making, problem solving and communication will be effective in raising qualified children in the future. Therefore, this study aimed to determine the life skills of preschool teacher candidates. In addition, as a sub-objective, it was aimed to see whether the life skills of prospective teachers differ according to variables such as gender, class, participation in socio-cultural activities and time spent on the internet. The research was designed using the descriptive scanning method, which is one of the quantitative

research methods. The universe of the research consists of teacher candidates studying at İnönü University Pre-School Teaching Department. The sample of the study consists of 223 preschool teacher candidates who volunteered to participate in the study, which was determined in accordance with the sample calculation made on the universe. The "Life Skills Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools in the study. According to the results of the normality test and homogeneity test performed in the analysis of the data, it was seen that the values were normally distributed and One Way ANOVA and t test were used. As a result of the research, it was determined that the life skills scores of preschool teacher candidates were lower in the "Coping with Emotions and Stress" dimension, while they were higher in other sub-dimensions. In addition, it was determined that the life skills scores of preschool teacher candidates who participated in socio-cultural activities were higher, and as the time they spent on the internet increased, their life skills scale scores decreased.

Keywords: Skills, preschool teacher candidates, life skills

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında bireylerin yalnızca akademik başarıları ile değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan donanımlı olmaları beklenmektedir. Hızla değişen teknolojik, ekonomik ve toplumsal koşullar, bireylerin yaşamla baş edebilme kapasitelerini artırmalarını ve yaşamlarının farklı alanlarında etkili biçimde var olabilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin yaşamlarını daha anlamlı, sağlıklı ve üretken bir şekilde sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken birtakım temel beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu beceriler yaşam becerileri olarak adlandırılmakta ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yaşam becerilerini; öz farkındalık, empati, etkili iletişim, kişilerarası ilişkiler, problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, stresle başa çıkma ve duyguları yönetme gibi beceriler olarak ifade etmektedir (WHO, 1999).

Yaşam becerileri yalnızca bireyin kişisel yaşamında değil, aynı zamanda toplumsal yaşamda da sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve uyum gösterebilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu becerilerin çocukluk döneminden itibaren kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde, özellikle okul öncesi dönemde çocuklarla doğrudan çalışan öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişiminin en hızlı ve en kritik olduğu dönemlerden biridir. Bu dönemde kazanılan deneyimlerin, bireyin tüm yaşamını etkileyen temel alışkanlıkları ve kişilik özelliklerini şekillendirdiği bilinmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yalnızca pedagojik yeterlikler açısından değil, aynı zamanda yaşam becerileri bakımından da güçlü ve donanımlı bireyler olmaları beklenmektedir.

Öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğrencilere model olan, onları yönlendiren ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen rehberlerdir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların yaşam becerilerini kazanma süreçlerinde belirleyici bir rol oynadıkları düşünülmektedir. Öğretmenin iletişim tarzı, problem çözme yaklaşımı, empati düzeyi ve duygusal yönetimi gibi unsurlar, çocukların gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleki eğitim sürecinde yaşam becerilerine ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gereklidir.

Bu çalışmanın amacı, geleceğin okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerini belirlemek ve bazı değişkenlere (sınıf, sosyal-kültürel faaliyetlere katılma ve internette geçirdikleri süre) göre yaşam becerilerini incelemektir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam becerilerine ile ilgili nitel ve nicel araştırmalara rastlanılmıştır (Alkan 2021; Bolat ve

Balaman, 2017; Boysak, 2020; Güleç 2020; Turgut, 2019; Ustabulut, 2021). Fakat okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yeterli sayıda çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgularla öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini eleştirel yönde kullanma, etkili bir şekilde iletişim kurma, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri yaşam becerilerini kullanarak çözme şeklinde öğretmen adaylarına faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlaması, öğretmen adaylarının yaşam becerilerini güçlendirmeye yönelik eğitim içeriklerinin geliştirilmesine zemin hazırlaması ve alanyazına özgün katkılar sunması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma da okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel araştırma modelinde tasarlanmış ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında aktif olarak kayıtlı görünen 381 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren üzerinden yapılan örnek hesaplaması doğrultusunda belirlenmiş araştırmaya gönüllü olarak katılan 223 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Özelliklerin Dağılımı

Demografik Özellikler		
Cinsiyet	n	%
Kadın	189	84,8
Erkek	34	15,2
Toplam	223	100
Okuduğu Sınıf	n	%
1. Sınıf	59	26,5
2. Sınıf	50	22,4
3. Sınıf	60	26,9
4. Sınıf	54	24,2
Toplam	223	100
Sosyo Kültürel Faaliyetlere Katılım	n	%
Evet	134	60
Hayır	89	40

Toplam	223	100
Oku. bölümün yaşam becerilerine etkisi	n	%
Evet	208	93,3
Hayır	15	6,7
Toplam	223	100
İnternette geçirilen süre	n	%
0-2 Saat	16	7,2
2-3 Saat	53	23,8
3-4 Saat	92	41,3
5 ve üzeri	62	27,8
Toplam	223	100

2.2. Veri Toplama Araçları:

Araştırma da öğretmen adaylarından bilgi toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, yaşam becerilerini belirlemek için Bolat ve Balaman (2017) geliştirilmiş olan “Yaşam Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıfı, sosyo-kültürel faaliyetlere katılımları, internette geçirdikleri süre ve okuduğu bölümün yaşam becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığı ile ilgili sorular yer almaktadır.

Bolat ve Balaman tarafından geliştirilmiş olan yaşam becerileri ölçeği beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .90’dır. Ölçek toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayıları incelendiği “Stres ve Duygularla Başa Çıkma Becerisi (SDBÇ)” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .82, “Empati ve Öz farkındalık Becerileri (EÖF)” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .77, “Karar verme ve Problem Çözme Becerileri (KVPÇ)” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .72, “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerileri (YED)” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .73 ve “İletişim ve Kişilerarası İlişki Becerileri (İKAİ)” alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Yaşam Becerileri Ölçeğinin tekrar Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .94 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Yöntemi:

Verilerin toplanması aşamasında, okul öncesi öğretmen adaylarına ölçek Google form aracılığı ile uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi:

Betimsel istatistikte aritmetik ortalama, standart sapma ve katılma düzeyi verilmiştir. Katılma düzeyi için öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları toplam puanların madde sayısına oranı elde edilmiştir. Elde edilen oran, YBÖ’nin katılma düzeyi “1,00- 1,80= Hiç Katılıyorum”, “1,81- 2,60= Az Katılıyorum”, “2,61-3,40= Orta Düzeyde Katılıyorum”,

“3,41- 4,20= Çok Katılıyorum” ve “4,21-5,00=Tamamen Katılıyorum” aralıkları dikkate alınarak yapılmıştır.

Verilerin Analizinde yapılan normallik testi ve homojenlik testi sonuçlarına göre. Skewness ve Kurtosis değerleri (Kurtosis:1,117; Skewness: -,537), -+ 1,5 arasında olduğu için değerler normal dağılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin analizinde One Way ANOVA, t testi ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar görüldüğünde Post Hoc Çoklu karşılaştırma testlerinden normal dağılım gösterenler için Gabriel testi kullanarak farkın kaynağı belirlenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar yorumlanırken, anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam becerileri betimsel istatistik değerleri olan aritmetik ortalama, standart sapma ve katılma düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının YBÖ Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Katılma Düzeyleri

	n	$\bar{x}$	ss	Katılım Düzeyi
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	223	2,97	,636	Az Katılıyorum
Empati Kurma ve Öz farkındalık	223	3,55	,657	Çok Katılıyorum
Karar verme ve Problem Çözme	223	3,57	,654	Çok Katılıyorum
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	223	3,76	,683	Çok Katılıyorum
İletişim ve Kişiler arası İlişki	223	3,81	,739	Çok Katılıyorum
Yaşam Becerileri	223	3,49	,565	Çok Katılıyorum

239

Tablo 2’deki değerler incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının katılma düzeylerinin “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” yaşam becerisinde “Az Düzeyde Katılıyorum” iken diğer yaşam becerilerinde “Çok Katılıyorum” olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Yaşam Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	1	2	3	4	5
(1)Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	1	,645**	,547**	,509**	,469**
(2)Empati Kurma ve Öz farkındalık		1	,790**	,721**	,589**
(3)Karar verme ve Problem Çözme			1	,779**	,625**
(4) Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce				1	,743**
(5) İletişim ve Kişiler arası İlişki					1

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *Pearson Korelasyon Analizi

Tablo 3 incelendiğinde, yaşam becerileri ölçeği alt boyutları olan duygularla ve stresle başa çıkma, empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme, iletişim kişiler arası ilişki arasında pozitif doğrusal ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle katılımcıların alt boyutlardan aldıkları puanlar arttıkça yaşam becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır. Alt ölçek arasında ise yine pozitif doğrusal bir ilişki mevcuttur.

Tablo 4

Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutları, Toplam Puanları ile Öğretmen Adaylarının Sosyo Kültürel Faaliyetlere Katılma Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

YBÖ	Sosyo Kültürel Faaliyetlere Katılım	n	$\bar{X}$	s.s	t	df	p
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	Evet	134	3,11	,59	4,04	221	,000*
	Hayır	89	2,77	,64			
Empati Kurma ve Öz farkındalık	Evet	134	3,67	,64	3,35	221	,001*
	Hayır	89	3,37	,63			
Karar verme ve Problem Çözme	Evet	134	3,67	,63	2,87	221	,004*
	Hayır	89	3,42	,66			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	Evet	134	3,88	,66	3,05	221	,003*
	Hayır	89	3,60	,67			
İletişim ve Kişiler arası İlişki	Evet	134	3,88	,70	1,75	221	,081
	Hayır	89	3,70	,77			
Yaşam Becerileri	Evet	134	3,60	,54	3,69	221	,000*
	Hayır	89	3,32	,55			

$p < ,05$

Tablo 4 te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ölçeğinin iletişim ve kişiler arası ilişkiler alt boyutu hariç diğer alt boyutlarından aldığı puan ve toplam puanları ile sosyo-kültürel faaliyetlere katılıp katılamamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p < ,05$). Sosyokültürel etkinliklere katılan öğretmen adaylarının yaşam becerileri puanları katılmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5

YBÖ, Alt Boyut Puanları ile Öğretmen Adaylarının Okuduğu Sınıfa İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	n	$\bar{X}$	s.s	F	P
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	1.sınıf	59	3,06	,67	,713	,545
	2. sınıf	50	2,94	,51		
	3. Sınıf	60	2,98	,63		
	4. sınıf	54	2,89	,70		
Empati Kurma ve Öz farkındalık	1.sınıf	59	3,67	,73	2,00	,114
	2. sınıf	50	3,63	,44		
	3. Sınıf	60	3,50	,61		
	4. sınıf	54	3,40	,75		
Karar verme ve Problem Çözme	1.sınıf	59	3,59	,75	,425	,736
	2. sınıf	50	3,58	,47		
	3. Sınıf	60	3,49	,60		
	4. sınıf	54	3,62	,73		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	1.sınıf	59	3,82	,76	1,83	,141
	2. sınıf	50	3,68	,59		
	3. Sınıf	60	3,65	,65		
	4. sınıf	54	3,91	,68		
İletişim ve Kişiler arası İlişki	1.sınıf	59	3,82	,76	1,41	2,38
	2. sınıf	50	3,83	,63		
	3. Sınıf	60	3,66	,71		
	4. sınıf	54	3,94	,82		
Yaşam Becerileri	1.sınıf	59	3,55	,65	,53	,662
	2. sınıf	50	3,49	,37		
	3. Sınıf	60	3,42	,53		
	4. sınıf	54	3,49	,63		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puan ve alt boyuttan aldıkları puan ile okudukları sınıfları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>,05$).

Tablo 6

YBÖ ve Alt Boyut Puanları İle Öğretmen Adaylarının İnternette Geçirdikleri Süreye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Çoklu karşılaştırma (Gabriel)
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	0-2 saat	16	3,21	,38	4,96	,002*	0-2saat-5 ve üzeri 2-3 saat-5 ve üzeri
	2-3 saat	53	3,15	,56			
	3-4 saat	92	2,98	,69			
	5 ve üzeri	62	2,74	,59			
Empati Kurma ve Öz farkındalık	0-2 saat	16	3,82	,58	6,00	,001*	0-2saat-5 ve üzeri 2-3 saat-5 ve üzeri
	2-3 saat	53	3,76	,48			
	3-4 saat	92	3,55	,67			
	5 ve üzeri	62	3,30	,70			
Karar verme ve Problem Çözme	0-2 saat	16	3,88	,57	5,66	,001*	0-2saat-5 ve üzeri 2-3 saat-5 ve üzeri
	2-3 saat	53	3,78	,58			
	3-4 saat	92	3,54	,63			
	5 ve üzeri	62	3,35	,67			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	0-2 saat	16	4,05	,79	4,18	,007*	2-3 saat-5 ve üzeri
	2-3 saat	53	3,96	,64			
	3-4 saat	92	3,72	,63			
	5 ve üzeri	62	3,58	,69			
İletişim ve Kişiler arası İlişki	0-2 saat	16	4,03	,83	6,73	,000*	2-3 saat- 3-4 saat 2-3 saat-5 ve üzeri
	2-3 saat	53	4,12	,58			
	3-4 saat	92	3,76	,71			
	5 ve üzeri	62	3,55	,77			
Yaşam Becerileri	0-2 saat	16	3,76	,50	7,68	,000*	0-2saat-5 ve üzeri 2-3 saat-5 ve üzeri
	2-3 saat	53	3,70	,43			
	3-4 saat	92	3,47	,57			
	5 ve üzeri	62	3,26	,57			

Tablo 6 incelendiğinde yaşam becerileri ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam puanları ile öğretmen adaylarının internette geçirdikleri süre arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$).

Farkın kaynağı incelendiğinde; internette geçiren süre arttıkça bütün alt boyutlarda ve ölçeğin toplam puanından alınan puanın sayısı azaldığı görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya 223 okul öncesi öğretmen adayı katılmış katılımcıların %85 i kadındır. Öğretmen adaylarının %40'ı sosyokültürel faaliyetlere katılmamaktadır. Katılımcıların %93'ü okudukları bölümün yaşam becerileri üzerine etkisi olduğunu düşünmekte ve katılımcıların yaklaşık olarak %70'i 3-4 saat ve üzeri internette vakit geçirmektedir.

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin belirlemektir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yaşam becerileri analiz edilmiş ve yaşam becerilerine sahip olma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam becerileri alt boyutunda en yüksek ortalamaya iletişim kişilerarası ilişkiler becerileri alt boyutunun bunu sırasıyla da yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisi, karar verme ve problem çözme becerisi ve empati kurma ve öz farkındalık becerisi alt boyutlarının sahip olduğu ve bu alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulgular öğretmen adaylarının üniversite öğrenimine gelene kadar aldıkları eğitim-öğretim sürecinde yeterli iletişim ve kişilerarası ilişkide bulunduklarını, günlük yaşamda yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanabildiklerini, olası problemlerle karşılaştıklarında çözüm bulabildiklerini akla getirmektedir. Bu bulgu alan yazında diğer öğretmen adaylarıyla yapılan yaşam becerilerinin belirlenmesi çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Aksu; 2023; Çevik, 2011; Günay, 2003; Külekçi Akyavuz ve Karakuş, 2020; Milli ve Yağcı, 2017; Tan ve Tan, 2016).

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam becerileri incelendiğinde “duygularla ve stresle başa çıkma” becerisine az düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Duyguları ve stresi bilinçdışı nedenleri ile bilip organize etme ve bunların kaynaklarını belirleyip azaltma, kendi kendini yönetebilme bu beceriye ait özelliklerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu yaşam becerisinde az seviyede olması kendini tanımada eksiklikler olması, derslerde beklenen başarının sağlanamaması, bulunduğu ortamdan memnuniyetsizlik, Malatya'nın deprem bölgesi gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Literatürdeki duygularla ve stresle başa çıkma çalışmalarında öğretmen adaylarının orta seviyede oldukları görülmektedir (Aksu, 2023; Külekçi Akyavuz ve Karakaş, 2020; Hancıoğlu, 2017; Savcı ve Aysan, 2014). Öğretmen adaylarını strese sokan sınav, iş bulamama, deprem sonrası akademik anlamda kendini yeterli görememe gibi stres durumlarıyla başa çıkmada zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam becerileri ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının sosyo kültürel etkinliklere katılım durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve bu farkın sosyal-kültürel etkinliklere katılım gösteren öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Alanyazında bu sonucu destekler çalışmalar mevcuttur (Hasırcı ve Anıl, 2016; Külekçi, 2015). Sosyo kültürel etkinliklere katılan öğrenciler daha fazla etkinliklere katılmakta ve daha çok insanla etkileşim kurup daha aktif roller almaktadır. Sosyal, kültürel, sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin üniversite yaşamında daha aktif rollerde yer alması, yaşam becerilerinin de artmasını sağladığı söylenebilir.

Katılımcıların %93'ü ne göre üniversite yaşamı, yaşam becerilerinin gelişmesine olumlu etki etmektedir. Üniversite yaşamı gençlerin problemlerle başa çıkma becerilerini kazanmaya başladıkları bir geçiş sürecidir (Rickwood vd. , 2005). Bu bakımdan üniversite yaşamının üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanması geçiş sürecini hızlandırabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ve alt boyutlarına ilişkin puanların internette geçirdikleri süre durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İnternette

geçirilen süre arttıkça yaşam becerileri ve alt boyutlardaki becerileri düşmektedir. Sosyal medya veya dijital iletişim araçları, bireylerin gerçek dünyada empati, beden dili kullanımı ve etkili dinleme gibi becerilerini köreltebilir. Bilgiye kolay ulaşmak, araştırma yapma ve düşünsel çaba gösterme alışkanlığını azaltabilir. Aşırı internet kullanımı zaman yönetimini zorlaştırarak planlama ve sorumluluk alma gibi becerilerin gelişimini sekteye uğratabilir. Bu durum stres, dikkat dağınıklığı ve duygusal regülasyon problemlerine yol açabilir. Bir öğretmen adayı olarak yaşam becerilerinin zayıflaması; ileride sınıf yönetimi güçlüğü, çocuklara rol model olma konusunda yetersizlik, ailelerle ve meslektaşlarıyla iletişim kuramama gibi sorunlara yol açabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Aksu, 2023; Ustabulut, 2021).

Yapılan araştırma sonucunda şu öneriler getirilebilir:

- Üniversiteler öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek sosyal, kültürel, bilimsel faaliyetler sayısını artırarak, yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili olabilir.
- Araştırma nitel ve nicel araştırma deseninin birlikte yapıldığı karma desen şeklinde yapılabilir.
- Türkiye'deki bütün okul öncesi öğretmen adayları ile çalışılabilir.
- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip olduğu yaşam becerilerinin profesyonel meslek hayatlarında ne gibi kolaylıkları sağlayabileceğini saptamak amacıyla bir karşılaştırma çalışması yürütülebilir.
- Öğretmen adaylarına dijital farkındalık eğitimi, dengeli teknoloji kullanımı eğitimleri verilebilir.
- Öğretmen adaylarına gerçek yaşamdan deneyimler kazanmaları için staj, yarı zamanlı iş, kulüp ve dernek çalışmaları gibi faaliyetler eğitim fakülteleri tarafından desteklenmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Aksu, B. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile ilgili algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi], Muş Alparslan Üniversitesi.
- Alkan, Ş. (2021). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerileri Eğitimi Süresince Yaratıcı Düşünme Becerisini Mesleki Açıdan Kullanma Durumlarının İncelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi] Trabzon Üniversitesi.
- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Boysak, M. E. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi], Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Çevik, D.B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 1-13. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/132745/>
- Güleç, V. K. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri İle Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme), [Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Günay, K. (2003). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. [Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi.

- Hancıoğlu, Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 130-149. <https://doi.org/10.11611/yead.270449>
- Hasırcı, H. M. E., Anıl, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 31(3), 491-504.
- Külekçi, E. (2015). Üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma. [Doktora Tezi], Gaziantep Üniversitesi.
- Külekçi Akyavuz, E., ve Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1832-1851.
- Milli, M. S. ve Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J. ve Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-journal for the Advancement of Mental health*, 4(3), 218-251.
- Savcı, M., ve Aysan, F. (2014). The relationship between the perceived stress level and the stress coping strategies in university students. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2014(3), 44-56.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.
- Tan, Ç. ve Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Turgut, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşleri. [Yüksek Lisans Tezi], Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri ile İlgili Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1) , 205-219 . DOI: 10.33437/ksusbd.879817.
- World Health Organization, (1999). Partners in life skills education, Geneva, Switzerland. Erişim adresi: https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf

WAYS TO IMPROVE KNOWLEDGE AND SKILLS ON EXPRESSIVE READING IN
PRIMARY GRADES

İBTİDAİ SINIFLARDƏ İFADƏLİ OXU ÜZRƏ BİLİK VƏ BACARIQLARIN
MƏNİMSƏDİLMƏSİ YOLLARI

P.ÜZ.F.D. MƏMMƏDOVA ESMİRA FƏRHAD QIZI ¹

¹BAKİ ŞƏHƏRİ, ADPU-NUN “AZƏRBAYCAN DİLİ VƏ ONUN TƏDRİS
TEKNOLOGİYASI” KAFEDRASININ BAŞ MÜƏLLİMİ 0009-0008-3969-1669

AÇAR SÖZLƏR: tədris, müəllim, oxu, yazı, sinif

ÖZET: Oxu prosesində birinci dərəcəli məsələ uşaqlarda ətraf aləm haqqında düzgün obrazlı təsəvvürlər əsasında biliklərin formalaşdırılmasıdır. Oxu dərslərinin keyfiyyətinin yüksəldilməsi hər şeydən əvvəl, oxu təliminin tərbiyəedici vəzifələrinin gücləndirilməsindən asılıdır. Oxu dərslərində şagirdlərdə vətənə məhəbbət və sədaqət tərbiyə olunur, onlara xeyirxahlıq, ədalətlik, mərdlik, fədakarlıq, düzlük və doğruluq kimi sosial-əxlaqi keyfiyyətlər aşılanır, onların dünyagörüşünün formalaşması üçün ilkin bünövrə qoyulur.

Oxu dərsləri doğma vətənimizin gələcək qurucularının tərbiyə olunmasını təmin edir. Oxu şagirdlərin nitqini inkişaf etdirir, onlarda formalaşmış konkret təsəvvür və anlayışlar əsasında lüğət ehtiyatını zənginləşdirir, dəqiqləşdirir və fəallaşdırır, fikirlərini şifahi, yazılı şəkildə ifadə etmək bacarığını artırır. Oxu şagirdlərdə şüurlu, düzgün sürətli və ifadəli oxumaq, oxunmuş materialın məzmununu yaxşı nəqil etmə bacarığı yaradır. Oxu təlimini yüksək səviyyədə təşkil etmək üçün müəllim yalnız Azərbaycan dili dərslərində deyil, digər fənnlərin tədrisində həmçinin şagirdlərin sinifdən xaric fəaliyyətində də ona xüsusi əhəmiyyət verməlidir. Oxu dərslərində şagirdlər tədricən oxunun ən mühüm keyfiyyətlərinə yiyələnirlər. Onlarda kitaba maraq və məhəbbət güclənir. Oxunun idrakı əhəmiyyətini dərk edirlər. Oxu dərsləri uşaqlarda oxuya, mütaliyəyə meyli gücləndirir. Bu cəhətdən oxunun öyrədilməsində dərsləklərin çox vacib, əhəmiyyətli yeri var.

ANAHTAR KELİMELER: öğretmenlik, öğretmen, okuma, yazma, sınıf

ABSTRACT: The primary task in the reading process is to form knowledge in children based on correct figurative ideas about the surrounding world. Improving the quality of reading lessons depends, first of all, on strengthening the educational tasks of reading instruction. In reading lessons, students are brought up with love and loyalty to their homeland, they are instilled with social and moral qualities such as kindness, justice, courage, selflessness, honesty and truthfulness, and the initial foundation is laid for the formation of their worldview.

Reading lessons ensure the upbringing of the future founders of our native land. Reading develops students' speech, enriches, refines and activates their vocabulary based on the specific ideas and concepts formed in them, increases their ability to express their thoughts orally and in writing. Reading creates in students the ability to read consciously, correctly, quickly and expressively, and to narrate the content of the read material well. In order to organize reading training at a high level, the teacher should pay special attention to it not only in Azerbaijani language lessons, but also in the teaching of other subjects, as well as in the students' extracurricular activities. In reading lessons, students gradually master the most important

qualities of reading. They develop interest and love for books. They understand the cognitive importance of reading. Reading lessons strengthen children's inclination to read and study. In this regard, textbooks play a very important and significant role in teaching reading.

KEY WORDS: teaching, teacher, reading, writing, class

GİRİŞ: Oxu təlimi haqqında ibtidai sinif Azərbaycan dili dərsliklərində və metodik vəsaitlərdə geniş məlumatlar verilmişdir. 1-ci sinif Azərbaycan dili dərsliyində oxu haqqında aşağıdakı məlumatlar verilib .

1ci sinifdə oxu bacarığının inkişafı iki istiqamətdə baş verir :

1. İlk oxu bacarıqlarının formalaşdırılması – yazılı şəkildə təqdim olunmuş verbal materialın (sözün, cümlənin, mətnin) səsləndirilməsi. Bu prosesin mahiyyəti hərf - səs eyniləşdirilməsindən ibarətdir .

2. Oxuyub-qavrama – səsli və ya səssiz şəkildə oxunmuş verbal materialın beyində mənalandırılması. Oxuyub - qavrama yalnız məzmunu anlamağı deyil, həm də faktlardan nəticə çıxarmağı, verbal təsviri beyində canlandırmağı, mətni təhlil etməyi və s. nəzərdə tutur. Məhz buna görə də bu bacarıq sadəcə anlama deyil, qavrama adlanır. Sözsüz ki, ilkin oxu bacarıqları olmadan qavrama baş verə bilməz. Bununla yanaşı, nəzərə almaq lazımdır ki, verbal materialın səsləndirilməsi heç də həmişə qavrama ilə nəticələnmir. Oxuyub-qavrama verbal materialın şərh – məzmunun izah olunması və ona münasibət bildirilməsi ilə sona çatır. Bu mərhələ yazı və danışma bacarıqları ilə inteqrasiyada baş verir.

İlkin oxu bacarıqlarının formalaşdırılması məktəbəqədər hazırlıq dövründə başlayır (sözün səslərə ayrılması , səslərin müvafiq hərflərlə işarə olunması) . 1- ci sinifdə bu proses böyük və kiçik hərflərin uyğunlaşdırılması ilə davam etdirilir. Sonrakı addım sözlərin hecalarla oxusudur. Bunun üçün ilkin mərhələdə şəkillə ifadə oluna bilən birhecalı sözlərin (at , it , şar , qar və s .) seçilməsi məqsəduyğundur . Belə olduqda şagird mənə ifadə edən hərf birləşməsinə – sözü oxumaqdan fərah duyur və daha çox söz oxumağa həvəslənir. Birhecalı sözü oxumaq 24 hərfi ayrı ayrı səsləndirdikdən sonra onları birləşdirib bütöv sözü oxumaq deməkdir. Bu, kifayət qədər mürəkkəb idraki prosesdir, çünki hərf səs eyniləşdirilməsindən başqa, həm də yaddaş tələb edir. Çoxhecalı sözlərdə bu proses bir neçə dəfə təkrar olunur . Sözsüz ki, ilkin mərhələdə oxu texnikası zəif olduğundan şagirdlər çoxhecalı sözləri hecalara ayırmaqda çətinlik çəkirlər. Ona görə də dərsliyin birinci bölməsində oxu üçün nəzərdə tutulan tapşırıqlarda sözlər hecalara ayrılmışdır. Bu, sözlərin oxunması (səsləndirilməsi) prosesini asanlaşdırır. İlk oxu bacarıqlarının formalaşdırılmasına 2.2.1 standartına aid təlim nəticələri daxildir. Bu standartın tələbinə görə , şagird söz və cümlələri düzgün oxumalıdır .

ARAŞDIRMA: Düzgün oxu dedikdə aşağıdakılar nəzərdə tutulur :

1. Sözləri aydın , səlissə tələffüz etmək ;
2. Cümlədə sözü qrammatik cəhətdən təhrif etməmək, başqa bir sözlə əvəz etməmək;
3. Sözü, cümləni düzgün oxumadıqda öz səhvini düzəltməklə yenidən oxumaq;
4. Mətni sözlərlə deyil, rabitəli şəkildə, cümlələrin sonunda fasilə verməklə oxumaq;
5. Mətnə durğu işarələrinin tələblərinə əməl etmək .

Hərfləri yenidən mənimsəmiş şagirdin beyni hərf - səs assosiasiyasına cəlb olunur. O, hələ ki, bir baxışla sözü qavramır və onu dərhal referentlə (anlayışla) əlaqələndirə bilmir .

Oxuyub - qavrama . Hərfləri mənimsədikdən sonra təxminən 35 ay intensiv oxu tələb olunur ki, şagird bir baxışla sözü müəyyən anlayışın işarəsi kimi qəbul etsin . Bununla da artıq oxuyub - qavrama prosesi başlayır .

İlkin oxu bacarığının formalaşması mövzu üzrə iş kontekstində baş verməlidir. Bu mərhələdə dərslikdə mövzu üzrə maksimum piktoqrafik (şəkli) , minimum verbal (sözlü) informasiya təqdim edilir. Beləliklə, oxu texnikası ilə (hərflərlə tanışlıq, hərf - səs eyniləşdirilməsi, hərfbəhərf oxu, hecalarla oxu və s .) oxuyub – qavrama bacarıqlarının paralel şəkildə formalaşması təmin olunur :

1. Şagirdlər müəyyən mövzu ətrafında söhbətə cəlb olunurlar, mövzu ilə bağlı şəkillər təqdim olunur, şagirdlər şəkil adlarını oxuyur, onunla bağlı bildiklərini danışirlar ;
2. Məlumat şəkillər və dinləmə mətni vasitəsilə təqdim olunur, bəzi açar sözlər yazılır və onların leksik mənası və fonematik tərkibi izah olunur ;
3. Şagirdlər süjetli şəkillər üzrə hekayə qurub danışır, müxtəlif maraqlı tapşırıqlarla dinlədikləri və qismən oxuduqları mətni qavradıqlarını nümayiş etdirirlər ;
4. Komikslər verilir və hər bir şəkilin mahiyyətini ifadə edən qısa cümlələr təqdim olunur ;
5. Şagirdlər cümlələri oxuyur, şəkillər və yönəldici suallar əsasında bu cümlələri genişləndirirlər .

Beləliklə, məzmunu qavrama prosesində oxu texnikasının formalaşdırılması daha effektiv üsul hesab olunur. Bunun üçün isə şagirdlərə şifahi nitq vasitəsilə maraq dairələrinə uyğun mövzu təqdim olunmalı, verbal (sözlü) və piktorial (şəkilli) materiallarla iş zamanı yeri gəldikcə mövzu ilə bağlı sözlər, qısa cümlələr oxunmalıdır. Oxuyubqavramanın inkişafında aşağıdakı beş istiqaməti xüsusi olaraq qeyd etmək lazımdır :

1. Mətdəki faktoloji materialın təfərrüatı ilə qavranılması: açıq şəkildə ifadə olunan məlumatların yadda saxlanması, əsas fikrin açılmasına xidmət edən detallara diqqət yetirilməsi və s .
2. Məntiqi oxu (nəticəçıxarma) – birbaşa ifadə olunmayan məlumatın əldə edilməsi üçün faktların tutuşdurulması, faktlar arasında səbəb-nəticə əlaqəsinin müəyyən edilməsi .
3. Müxtəlif oxu standartlarının reallaşdırılmasında mətn növlərinin (şeir, nağıl, informativ mətnlər və s .) özəllikləri .
4. Mətnin qavranılmasında struktur elementlərin (başlıq, epigraf, yarımbaşlıq, illüstrasiya və s .) vacibliyi .
5. Oxu bacarığının formalaşmasında vizual nitqin rolu : verbal təsvirin beyində canlandırılması və qrafik informasiya şəklində təqdimatı .

Oxuyub qavramaya nail olmaq üçün müəllim hər bir mətnə uyğun düzgün oxu strategiyası seçməlidir:

1. Oxudan əvvəl. Bu mərhələdə əsas məqsəd mətnin mövzusuna və məzmununa maraq oyatmaq , mövzu ilə bağlı təsəvvürləri fəallaşdırmaqdır.
 - Təxmin etmə. Müəllim şagirdlərin diqqətini mətnin başlığına, illüstrasiyalara yönəldir və ya mətdən bir hissə oxuyur, bununla da şagirdlərdə mətnin məzmunu ilə bağlı assosiasiyalar yaratmağa çalışır, onları fərziyyələr irəli sürməyə həvəsləndirir.
 - İstiqamətləndirmə . Müəllim lövhədə suallar yazır və şagirdlərə tapşırır ki, mətni oxuyarkən bu sualları cavablandırsınlar .
 - BİBÖ. Daha çox informativ mətnlərin oxusu zamanı istifadə olunur. Müəllim mövzu ilə bağlı suallar verir, şagirdlərin cavablarını lövhədə yazır. Bildiklərini onların nəzərinə çatdırır və mətni oxumaqla bu suallara cavab tapacaqlarını bildirir .
 - Yeni sözlərlə tanışlıq. Mətdəki açar sözlər şagirdlərə tanış deyilsə, həmin sözlər bu və ya digər şəkildə izah olunur .

2. Oxu zamanı. Oxu prosesi elə təşkil olunmalıdır ki, hər bir şagird :

- a) prosesə cəlb olunsun,
 - b) oxunun məqsədini dərk etsin,
 - c) oxudan sonra nə edəcəyini dəqiq bilsin.
- Növbəli oxu . Şagirdlər mətnin hissələrini növbə ilə səsli oxuyurlar .
- İnteraktiv (qruplarla) oxu. Hər qrup mətnin bir hissəsini oxuyur və təqdim edir, bütövlükdə mətnin qavranılması üçün müxtəlif tapşırıqlar yerinə yetirilir.
- Rollu oxu . Daha çox dialoji mətnlərin oxusu zamanı istifadə olunur. Obrazların nitqi şagirdlər arasında bölüşdürülür. Bu fəaliyyətdə hər kəs oxuyacağı hissəni gözlədiyi üçün yoldaşları oxuyarkən onları daha diqqətlə izləyir.
- Proqnozlaşdırma. Daha çox süjetli mətnlərin oxusu zamanı istifadə olunur. Mətnin düyün və ya kulminasiya nöqtəsində oxu prosesi dayandırılır və müəllim: “ Sizcə , bundan sonra hadisələr necə davam edəcək ? ” – deyərək şagirdlərə müraciət edir. Şagirdlərin cavabları dinləndikdən sonra oxu davam etdirilir və şagirdlərin versiyaları mətnlə müqayisə olunur .
- Xəyalında canlandırma . Mətni əvvəlcə müəllim səsləndirir. Oxumazdan öncə şagirdlərə gözlərini yummağı və oxunacaq mətni xəyallarında canlandırmağı tapşırır. Mətn oxunduqdan sonra müəllim soruşur : “ Xəyalinızda nə canlandırdınız? Hansı səsləri eşitdiniz ? Yoldaşınızla müzakirə edin ” .
3. Oxudan sonra . Oxu prosesi bitdikdən sonra müxtəlif çalışma modelləri vasitəsilə mətnin qavranılması yoxlanılır. Oxuyubqavramanı nümayiş etdirən fəaliyyət danışma və yazı bacarıqları ilə integrasiyada baş verir.
- Hekayə xəritəsi. Mətndəki obrazlar, əsas fikir, hadisələrin baş verdiyi zaman, məkan və s. müəyyənləşdirilir.
 - Nəqlətmə. Şagirdlər mətnin məzmununu nəql edirlər. (Əsasən, bədiisüjetli mətnlərə aiddir.)
 - Vizuallaşdırma. Şagirdlər mətnə təsvir olunmuş varlığın şəklini çəkir və ya illüstrasiyalar arasından verbal təsvirə uyğun olanını tapırlar.
 - Rollu oyun. Rollu oxu ilə rollu oyun fəaliyyətlərini qarışdırmaq olmaz.
- Rollu oyun oxu prosesi bitdikdən, mətnin məzmunu qavranıldıqdan sonra ssenari üzrə keçirilir. Bu zaman şagirdlər mətni oxumur, yalnız öyrəndiklərini ifa edirlər.
- Mövzu ilə bağlı esse. 1-ci sinifdə essenin həcmi çox kiçik olmalı, burada şagirdin konkret bir məsələ ilə bağlı fikri ifadə edilməlidir.
 - Təqdimat. Verilmiş tapşırığa uyğun yazılı, şəkilli və ya şifahi təqdimatın hazırlanması. Tapşırıqlar müxtəlif ola bilər, lakin şagirdin yaş səviyyəsinə və maraq dairəsinə uyğunluq gözlənilməlidir: • Obraz və hadisələrə münasibət • “Mən olsa idim, nə edərdim?” • Mövzu ilə bağlı araşdırma; əlavə faktların təqdimatı • Müəllifə və ya baş qəhrəmana məktub • Yaradıcı iş (şəkil çəkmək, plakat hazırlamaq və s.)

BULGULAR:

İbtidai sinif dərslərlərində oxu üçün bir çox mətnlər verilmişdir. Bu mətnlər bədii və elmi - kütləvi mətnlər olmaqla iki qrupa ayrılır. İndi siniflər üzrə dərslərlərdə olan mətn nümunələrinə baxaq. 1-ci sinif Azərbaycan dili dərslərində əvvəlcə hərflər keçilir, oxu üçün mətnlər isə kitabın sonlarına doğru verilmişdir. Bu mətnlərə nümunə kimi “ Dağ yolunda ” mətnini göstərmək olar. 1- ci sinif şagirdləri oxumağı yenidən öyrəndikləri üçün mətnləri ilk başlarda heca ilə oxuyurlar . Bu kiçik mətn də heca ilə oxumaq üçün verilmişdir .

Biz ailəmişlə dağa gedirdik. Yolun kənarında bir işarə gördük. Atam maşını saxladı. Mən səbəbini soruşdum. O dedi : – Samir , gərək ehtiyatlı olaq . Qayadan daşlar tökülə bilər .

Gördüyünüz kimi bu kiçik mətndəki sözlər oxunması rahat, sadə verilmişdir. Burada şagirdlərin yaş xüsusiyyətləri nəzərə alınmışdır. Belə mətnlərə nümunə olaraq “ Ayı və dostları ”, “ Meyvələrin söhbəti ”, “ Xeyirxah göbələk ”, “ Bozqulağın macəraları ” və s . də göstərmək olar. Dərsliyin sonlarına doğru mətnlərdə olan söz sayı artır . Uşaqlar oxumağı təmamilə qavradıqca mətnlər də mürəkkəbləşir .

2-ci sinif Azərbaycan dili dərsliyində oxu üçün bir çox mətnlər verilmişdir . Burada həm bədii, həm informativ mətnlər verilmişdir. Burada “ Sevimli güllər ” , “ Mənim babam ”, “ Yolda hadisə ” , “ Padşah və müəllim ” , “ Günəş ” və s . kimi mətnlər verilmişdir .

“ Günəş ” mətnini nümunə kimi göstərək:

Aydın bir səhər vaxtı başınızı qaldırıb səmaya baxın. Siz parlaq şüa saçan Günəşi görə bilərsiniz . Əslində, Günəş ulduzdur. Gecə göydə gördüyümüz digər ulduzlar kimi . Günəş onlara nisbətən Yerə daha yaxındır. Ona görə də daha böyük görünür . Günəş Yerə istilik və işıq verən səma cismidir. Günəş olmasa, Yer üzündə heç bir canlı yaşaya bilməz. Hər tərəf qaranlıq olar. (2- s.59)

Bu mətn informativ mətnidir . Çünki bu mətn bilik , məlumat vermək üçün yazılmış mətnlərdəndir, burada faktlar üstünlük təşkil edir .

3-cü sinif Azərbaycan dili dərsliyində də bir çox oxu nümunələri verilmişdir. Bu mətnlərdən birini nümunə olaraq göstərək.

Dərslikdə verilmiş “ Otuz altı , altı ” şeiri məzmun baxımından bitkin bəndlərə bölünüb . Burada iş aşağıdakı kimi aparılmalıdır.

Müəllimin tapşırığı ilə bəndlərin hərəsini bir şagird oxuyur. Digər şagirdlər oxuyanı dinləməklə yanaşı, dərslikdə şeirin müvafiq misralarını izləyirlər. Müəllim hər bənddən sonra suallar verir : – “ Tələş ” sözünü hansı sözlə əvəz etmək olar? (həyəcan, təşviş) – “ Azarlamaq ” sözünü hansı sözlə əvəz etmək olar? (xəstələnmək) – Şeirin qəhrəmanı xəstədir, yoxsa sağlam? Hansı misralar onun sağlam olduğunu bildirir? – Sizcə, nəyə görə şeirin qəhrəmanı xəstə görünmək istəyir? – Niyə şeirin qəhrəmanı məktəbə getmək istəmir? – Şeirin qəhrəmanı yalandan xəstələnmək üçün hansı yola əl atdı? – Qəhrəmanın hiyləsi baş tutdumu?

İfadəli oxu. Müəllim şeirdən bir parçanı emosional şəkildə oxuyur. Bu zaman əsər qəhrəmanının hiss və həyəcanını qabarıq şəkildə ifadə etməyə çalışır. Bundan sonra sinifdə ifadəli oxu üzrə müsabiqə keçirilir. Bunun üçün şagirdlər qruplara bölünürlər. Şeir qrupdakı şagirdlərin sayına görə parçalara bölünür. Qrup üzvləri şeirin hissələrini ardıcılıqla oxuyurlar .

4 - cü sinif Azərbaycan dili dərsliyində də bir çox oxu nümunələri verilmişdir . Bunlar aşağıdakılardır .

“ Futbol topu ” , “Baba və nəvə” , “ "Beş" qiyməti” , “ Kitab daha maraqlıdır” , “Ruminin məsləhəti” , “Birinci addım” , “ Ən qiymətli” , “İtə ataram, yada satmam!” , “Təndir tikə bilməyən ev tikə bilməz” , “Bir boşqab sıyıq” və s.

Bu mətnlərdən birinə “ Bayrağım ” mətninə baxaq .

Azərbaycanın müstəqilliyini dünyanın böyük dövlətləri tanıdı . Biz də, nəhayət, dünya xalqları içində müstəqil bir dövlət kimi öz layiqli yerimizi tutduq. Bu, böyük bayram idi. Mən indiyə kimi atamı belə şəhər, gülərim görməmişdim. O mənə söz verdi ki, istədiyim hədiyyəni alacağ.

Mən də bir bayraq almasını xahiş etdim. Atam mənə ay – ulduzlu, üçrəngli bir bayraq aldı . Çoxdan bəri belə bir bayraq həvəsində idim. Harada onu görsəm, dayanıb baxırdım. Onun küləkdə dalğalanması, ay-ulduzu o qədər xoşuma gəlirdi ki, baxmaqla doymurdum. Bayram günlərində evləri, park və bağları, küçələri bəzəyən bayraqlarımız qəlbimdə fərəh, iftixar hissi doğururdu. Əsgərlər marş sədaları altında addımlayarkən onlara tərəf yüyürürdüm, gözlərimlə üçrəngli bayrağımızı arayıb tapırdım. Əsgər dəstəsi uzaqda gözdən itənə qədər bayrağa baxır, gözümlə ondan çəkə bilmirdim. Bu mətn şagirdlərin yaş səviyyəsinə uyğun olaraq verilmişdir. 1-ci, 2-ci sinif dərslərlərindəki mətnlərdən fərqli olaraq bu mətnə söz sayı çox verilmişdir, həmçinin müəyyən qədər qəliz sözlərdən də istifadə olunmuşdur.

Bu mətn şagirdlərin dövlətin rəmzlərini, atributlarını öyrənməsi cəhətdən də faydalıdır. Oxudan əvvəl müəllim dövlət atributları barədə şagirdlərə suallar verir. Cavablardan sonra müəllim şagirdlərə aşağıdakı məlumatları çatdırmalıdır:

– Dünyada elə xalqlar, millətlər var ki, öz bayraqları, himnləri, gerbləri yoxdur, çünki onlar öz müstəqil dövlətlərini qurmamışlar. Dövlət atributları hər bir xalqın dövlət müstəqilliyinin rəmzidir. Biz azərbaycanlılar xoşbəxt xalqıq ki, öz müstəqil dövlətimiz var. Bu müstəqilliyi qəhrəman oğul və qızlarımızın qanı bahasına əldə etmişik və onu qorumağa daim hazır olmalıyıq.

Daha sonra müəllim Bayrağımız haqqında ətraflı məlumat verməlidir. Bayrağımızın rəngləri, onların daşdığı mənalar və s. haqqında lazım olan biliklər şagirdlərə çatdırılmalıdır. Sonra mətnin oxunması başlanılır. “Bayrağım” mətni abzaslarla ayrı-ayrı şagirdlər tərəfindən oxunur. Müəllim mətnin ifadəli oxusuna xüsusilə fikir verir. Hər abzasdan sonra müəllim suallarla uşaqlara müraciət edir. 1-ci abzasdan sonra: – Sizcə, bu abzasda təsvir olunan hadisələr hansı illərə təsadüf edir? Həmin illərdə hekayənin müəllifi 4-cü sinifdə oxuyurdusa, indi onun təxminən neçə yaşı olar? Nəyə görə əsərin qəhrəmanı atasından məhz bayraq istədi? 2-ci abzasdan sonra: – Hansı günlərdə küçə və yollarımızda dövlət bayraqlarımız asılır? (Milli və rəsmi dövlət bayramlarımızda, xarici dövlət rəhbərləri ölkəmizə gələndə) Sizcə, bunun səbəbi nədir? 3-cü abzasdan sonra: – Bu abzası oxuduqdan sonra hekayənin qəhrəmanı haqqında nə deyə bilərsiniz? 4-cü abzasdan sonra: – Bu abzasda təsvir olunan hadisələr ilin hansı günü baş verir? Müəllim verdiyi sualların cavablarını şagirdlərdən soruşduqdan sonra öz əlavələrini etməlidir .

NƏTİCƏ: Oxu üzrə qiymətləndirmə şagirdin intellektual bacarıqlarının ölçülməsində böyük əhəmiyyət kəsb edir. Qeyd etmək lazımdır ki, ifadəli oxu və oxuyubqavrama bacarıqlarının qiymətləndirilməsi müxtəlif meyarlar və üsullarla həyata keçirilir. İfadəli oxu üzrə qiymətləndirmə müşahidə əsasında aparılır və bu zaman aşağıdakı meyarlardan istifadə etmək olar:

- Aydın səsle, axıcı və səlis oxuyur.
- Müəllif nitqindən obrazların nitqinə keçərkən səs tonunu dəyişir.
- Hər bir obrazın nitqini onun xarakterinə uyğun səsləndirir.
- Obrazların hiss və həyəcanını ifadə etmək üçün jest və mimikalardan istifadə edir. Oxuyub-qavrama yeni mətn əsasında qoyulmuş sual və tapşırıqlar üzrə qiymətləndirilir. Şüurlu oxunun qiymətləndirilməsi zamanı mətnin çətinlik dərəcəsi (həcmi, yeni söz və ifadələrin sayı, bədii, yoxsa elmi olması) nəzərə alınmalı və qiymətləndirmə üçün ayrılmış müddət ona uyğunlaşdırılmalıdır.(2 - s. 16)

Kaynakça:

1. Kərimov Y.Ş. “ Ana dilinin tədrisi metodikası ” Bakı, 2011
2. Kərimov Y.Ş. “ Savad təlimi dövründə dərslərin təşkili ” Bakı, 1999

3. Kərimov Y.Ş. İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. (Dərslik). Bakı:Səda, 2013, 552 s.
4. Ümumi təhsil müəssisələrinin 1-ci sinifləri üçün Azərbaycan dili fənni üzrə dərsliyin Metodik vəsaiti Bakı – 2020.
5. Ümumi təhsil müəssisələrinin 2-ci sinifləri üçün Azərbaycan dili fənni üzrə dərsliyin Metodik vəsaiti Bakı – 2021.
6. Ümumi təhsil müəssisələrinin 3-cü sinifləri üçün Azərbaycan dili fənni üzrə dərsliyin Metodik vəsaiti Bakı – 2018.

ORTAQ TÜRKÇƏ: TÜRK DÜNYASININ DİL BİRLİYİNƏ DOĞRU

Fatimə Allahverdiyeva Asif Qızı

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Giriş

Türk dünyası tarixən geniş bir coğrafiyada yayılmış, fərqli dövlətlər və mədəniyyətlər içində inkişaf etmişdir. Qədimdən eyni kökdən gələn türk xalqları zamanla müxtəlif dialektlərə və yazı sistemlərinə ayrılmışdır. Bu ayrılığın əsas səbəbləri arasında coğrafi məsafələr, tarixi proseslər, siyasi təsirlər və xarici mədəniyyətlərin təsiri dayanır.

Bu gün dünyada 200 milyondan çox insan türkdilli xalqlara mənsubdur. Bu xalqların bir-biri ilə daha rahat anlaşmasını təmin etmək üçün ortaq türk dilinin yaradılması məsələsi aktuallaşıb. Ortaq Türkçə həm mədəni, həm elmi, həm də siyasi və iqtisadi sahələrdə böyük faydalar vəd edir. Bu yazıda ortaq türk dilinin əhəmiyyəti, onun yaradılması yolları və qarşısında duran maneələr geniş şəkildə müzakirə ediləcəkdir.

Ortaq Türkçənin Tarixi və Əhəmiyyəti

Türk xalqlarının ortaq ünsiyyət dilinə malik olması ideyası yeni deyil. Qədim türk dövlətlərində – Göytürklər, Uyğurlar və Səlcuqlular dövründə ortaq yazı dili mövcud olmuşdur. Orxon-Yenisey yazıları, Divanü Lügat-it-Türk (Məhməd Kaşğari), Kutadgu Bilig (Yusif Balasaquni) kimi əsərlər bu ortaq dilin mövcudluğunu sübut edir.

Lakin XIX-XX əsrlərdə rus və qərb təsirləri nəticəsində türkdilli xalqlar arasında dil fərqləri daha da dərinləşdi. Sovetlər dönməində türk respublikalarının hər birinə ayrı yazı sistemi və fərqli ləhcə əsaslı dillər tətbiq edildi. Bu da türkdilli xalqlar arasında ünsiyyətin çətinləşməsinə səbəb oldu.

Bu gün isə Türk Dövlətləri Təşkilatı (TDT) və digər qurumlar türk xalqları arasında dil birliyini bərpa etmək üçün yeni layihələr həyata keçirirlər. Ortaq Türkçə konsepsiyası bu cəhdlərin ən mühümlərindən biridir.

Ortaq Türkçənin Faydaları

Ortaq Türkçə türk xalqları üçün bir çox sahədə mühüm üstünlüklər yarada bilər:

1. Mədəni və Ədəbi Birlik

Türk dünyasının ortaq dildə yazılmış ədəbiyyatı daha geniş yayılacaq. Müxtəlif türk ölkələrinin yazarları və şairləri bir-birini daha yaxşı anlayacaq. Kino, teatr və musiqi sahələrində integrasiya güclənəcək.

2. Elmi və Təhsil Əməkdaşlığı

Türk universitetləri arasında tələbə və müəllim mübadiləsi asanlaşacaq. Elmi tədqiqatların yayılması sürətlənəcək. Ortaq dərsliklər hazırlanaraq təhsil sistemlərində tətbiq edilə bilər.

3. İqtisadi və Ticarət Faydaları

İş adamları və sahibkarlar arasında ünsiyyət problemi azalacaq. Türk dövlətləri arasında ticarət əlaqələri güclənəcək. Ortaq türk dili iş dünyasında istifadə edilən əsas vasitəyə çevrilə bilər.

4. Siyasi və Geosiyasi Əhəmiyyət

Türk dövlətlərinin beynəlxalq arenada birliyi güclənəcək. Qərb, Rusiya və Çin kimi böyük güclər qarşısında ortaq mövqe formalaşacaq. Türk dünyasının integrasiyası daha sürətli inkişaf edəcək.

Ortaq Türkçənin Formalaşması Üçün Təkliflər

Ortaq Türkçənin yaradılması üçün bir sıra vacib addımlar atılmalıdır:

1. Ortaq Lüğət və Qrammatika Yaradılması

Müxtəlif türk dillərindən seçilmiş ortaq sözlərdən ibarət lüğət tərtib edilməlidir. Bu, artıq Türk Akademiyası və Türk Dil Qurumu tərəfindən araşdırılan məsələlərdən biridir.

2. Ortaq Əlifba Sistemi

Türk dövlətlərinin latın qrafikalı ortaq əlifbaya keçməsi dil birliyini gücləndirəcəkdir. Bu istiqamətdə Azərbaycan, Türkiyə, Qazaxıstan və Özbəkistan artıq latın qrafikasına keçib. Türkmənistan və Qırğızıstan da bu prosesə qoşula bilər.

3. Türk Dövlətləri Arasında Dil Proqramları

Ortaq Türkçə tədris edən institutlar yaradılmalıdır. Bütün türk dövlətlərinin məktəblərində və universitetlərində Ortaq Türkçə dərsləri keçirilməlidir. Dil kursları, onlayn platformalar və media vasitəsilə bu dilin yayılması təşviq edilməlidir.

4. Media və İnformasiya Birliyi

Türkdilli ölkələr ortaq televiziya kanalları və xəbər agentlikləri yaratmalıdır. Filmlər, seriallar və musiqi proqramları ortaq türkçədə hazırlanmalıdır. Sosial media və onlayn platformalar bu dilin təbliği üçün istifadə olunmalıdır.

Ortaq Türkçənin Qarşısında Duran Mənzərlər.

Ortaq Türkçənin yaradılması prosesində bəzi çətinliklər də mövcuddur:

1. Ləhcə və Dialekt Fərqləri

2. Türk dilləri fərqli inkişaf yolları keçdiyi üçün bəzi sözlər və ifadələr fərqli mənə daşıya bilər. Bu problemi həll etmək üçün standartlaşdırılmış lüğət və qrammatika işlənməlidir.

3. Siyasi və Regional Fərqlər

Bəzi türk dövlətləri arasında siyasi fərqlər ortaq dilin yayılmasına mane ola bilər. Bu problemlərin həlli üçün Türk Dövlətləri Təşkilatı və digər qurumlar vasitəsilə razılaşmalar əldə edilməlidir.

4. Texniki Çətinliklər

Yeni bir dil sisteminin yaradılması və tətbiqi zaman və maddi resurs tələb edir. Lakin bu, texnologiya və media vasitəsilə sürətləndirilə bilər.

Nəticə

Ortaq Türkçə, türk dünyasının birliyini möhkəmləndirəcək və xalqlar arasında anlaşmanı gücləndirəcək mühüm bir addımdır. Bu ideyanın reallaşması üçün təhsil, media və elmi

araşdırmalar sahəsində ciddi işlər görülməlidir. Türk Dövlətləri Təşkilatı, Türk Akademiyası və digər qurumlar bu istiqamətdə aktiv fəaliyyət göstərməlidir. Əgər bu proses uğurla həyata keçirilərsə, gələcəkdə türkdilli xalqlar arasında ünsiyyət daha rahat olacaq və türk dünyası global səhnədə daha güclü mövqeyə sahib olacaqdır. Ortaq Türkçənin yaradılması yalnız dil birliyi deyil, həm də mədəni, iqtisadi və siyasi birliyin simvolu olacaqdır.

DIFFERENT MODES OF GAME-BASED LEARNING AND THEIR IMPORTANCE FOR STUDENTS

Associate Prof. Ulviyya Hajiyeva

Azerbaijan State Pedagogical University, Faculty of Philology,
Foreign Languages Center, Baku, Azerbaijan 0000-0002-9612-6702

Key words: game modes, digital learning, practical approaches, game-based learning environments, achievements and performance outcomes

Abstract

The capabilities and possibilities of emerging game-based learning technologies bring about a new perspective of learning and instruction. This, in turn, necessitates alternative ways to assess the kinds of learning that is taking place in the virtual worlds or informal settings. accordingly, aligning learning and assessment is the core for creating a favorable and effective learning environment. This article will cover the current state of research, methodology, assessment, and technology and different modes of game-based learning. There will be contributions from international distinguished researchers which will present innovative work in the areas of educational psychology, educational diagnostics, educational technology, and learning sciences.

This article is intended to provide readers with three main parts of information. One is a clear and practical understanding of theory and research-based principles of game-based learning. It includes fresh perspectives and an overview of existing and emerging theories and different modes in game-based learning, which are also presented in the form of case study findings and implications [6, 12]. This research also explains readers “how to” information needed to turn the understanding of intellectual grounding into effective practices of digital games for classroom use. Article also includes some practical approaches for evaluating different aspects of learning within the game-based learning context. This information about practical approaches is presented on achievements and performance outcomes. Game-Based Theory, Strategies, and Performance Outcomes synthesizes arguments, practices, and research findings on the effectiveness of different designs and approaches within game-based learning practices. But, a major message of this article is that the joint influence of implementation, context, and learner characteristics interacting with digital games is what determines learning and achievement outcomes. This article is intended for researchers, practitioners, designers, policy makers, and current and future teachers.

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL GAMES ACCORDING TO AGE GROUPS
MÜTƏHƏRRİK OYUNLARIN YAŞ DÖVLƏRİNƏ GÖRƏ ƏHƏMİYYƏTİ

Çobanova Nərgiz Məhəmməd Qızı

ADPU-nun nəzdində Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Kollecinin müəllimi

Keywords: Motor, games, teaching, methodology, education

Abstract. Games reflect the child's labor activity. The child plays the game until he learns to perform a simple labor process. I.M. Sechenov believed that the germ of games in young children is laid in the elementary pleasure, feelings, and desire to understand the external world received from the outside (for example, from a brightly colored object, in the sound of a bell). The feeling of perceiving all external irritation creates colorful desires and inclinations in young children towards games that are pleasant to them. When children do not have enough movement, a feeling of fatigue arises and a feeling of weakness is felt. Muscle movement is of great importance for the development of thinking and reasoning abilities.

Oyunlar uşağın əmək fəaliyyətini əks etdirir. Uşaq oyunu o vaxtadək oynayır ki, onun sadə əmək prosesinin icrasını öyrənir. İ.M. Sechenov belə hesab edirdi ki, körpə uşaqlarda oyunların rüşeyimi xaricdən (Məsələn parlaq rənglənmiş əşyadan, zıncırovun səmində) aldığı elementar zövq, hissiyyat, xarici aləmin başa düşməsinə can atmasının təməlinə qoyulur. Bütün xarici qıcıqlanmanı qavrama hissiyyatı kiçik yaşlı uşaqlarda oyunlara qarşı özlərinə xoş olan rəngarəng arzu və meyllər yaradır. Uşaqlarda kifayət qədər hərəkət olmadıqda yorğunluq hissi yaranır və əzginlik hiss edilir. Düşüncə, fikir yürütmə qabiliyyətinin inkişafı üçün əzələlərin hərəkət etməsinin böyük əhəmiyyəti vardır. 1-3 –cü siniflərdə, xüsusilə də 1-2-ci siniflərdə bədən tərbiyə dərslərində mütəhərrik oyunlar mühüm yerlərdən birini tutur. Bu, kiçik məktəb yaşlı uşaqlara xas olan hərəkətlərin böyük tələbatla yerinə yetirmə vacibliyi ilə izah olunur. Uşaqlarda boy artır, orqanizmin mühüm funksiya və sistemləri inkişaf edir. Qaçış, dırmanma, müvazinət, sürünmələr, ritmik yerləş, tullanmalar kimi hərəkətləri uşaqlar oyun zamanı tez qavrayırlar, onlar hərəkətlərə tez və asan yiyələnirlər. Bu yaşda uşaqlarda hərəkət təcrübəsi az olduğundan ilin əvvəlində onlara sadə quruluşlu və elementar qaydalara malik oyunlar vermək məsləhətdir. Sadə oyunlardan mürəkkəb oyunlara keçərkən hər bir oyun iştirakçılarının təşəbbüs göstərməyini, onların nizam-intizamını tədricən artırmaq lazımdır. Birinci sinifdə tədris ilinin əvvəlində komandalı oyun keçirmək məsləhət deyil. Gələcəkdə isə iştirakçılarla bir neçə qrupa bölünməklə müxtəlif sadə tapşırıqlarla estafet tipli yarışlar keçirmək olar. 1-3 siniflərdə bir çox oyunların keçirilməsi üçün inventar və vəsaitlər lazımdır. Görmə reseptoru zəif olan uşaqların diqqətləri cəmlənmiş halda olmur. Onlar üçün inventar hazırlayarkən çalışmaq lazımdır ki, bunlar rəngarəng olsun. Bu, görməni asanlaşdırır. Inventarların uşaqların fiziki imkanlarına müvafiq olması mühüm şərtlərdən biridir.



O, yüngül həllinə görə rahat olmalıdır .1-3 siniflərində oyunların keçirilməsi üçün yaxşı olar ki aşağıdakı inventarlardan istifadə olunsun.

Müxtəlif rəngli çox da böyük olmayan bayraqcılar ,40 kiçik top,4 böyük toplar (voleybol tipli), 4 obruç (halqa),40 qısa iplər ,2 uzun iplər ,içərisi torpaqla doldurulmuş 6 kisəciklər ,kağızdan düzəldilmiş 6-8 silindrvary papaq və gözləri bağlamaq üçün 6-8 sarğı . I-IV sinif şagirdlərinin məşğələlərinin əsasını mütəhərrik oyunlar təşkil etməlidir. Bu oyunların içərisində dərstdən uşaqlara tanış olan və onların daha həvəslə oynadıqları oyunların olması məqsədəuyğundur. Tərbiyəvi xarakterli oyunlara xüsusi diqqət yetirmək lazımdır.

Oyun uşağın sağlamlığını, orqanizmin həyat fəaliyyətini artıran mühüm vasitələrdəndir. Oyun fiziki hazırlıqla yanaşı, uşağın estetik zövqünün yaranmasına, hisslərin inkişafına, müsbət təsir göstərir. O, eləcə də uşağın əhval-ruhiyyəsini yaxşılaşdırır, emosionallığını artırır. Görkəmli pedaqoq A.S.Makarenko vaxtilə oyuna yüksək qiymət verərək yazmışdı ki, yaşlı adamın həyatında iş, fəaliyyət, qulluq nə kimi əhəmiyyətə malikdirsə, uşağın da həyatında oyun o qədər vacib və əhəmiyyətlidir. Bundan əlavə, oyun uşaqlarda kollektivçilik, dostluq, təşəbbüskarlıq, qoçaqlıq, dözümlülük, beynəlmiləçilik və vətənpərvərlik kimi ən yüksək əxlaqi keyfiyyətləri aşılayır. Oyun müəllimin rəhbərliyi altında keçirildikdə, o daha faydalı olur. Oyunun keçirilməsi uşaqlar üçün cansıxıcı olmamalıdır. Müəllim məzmunlu, rəngarəng oyun seçməkdə, oyunları səmərəli, düzgün keçməkdə və ona rəhbərlikdə yüksək pedaqoji ustalığ nümayiş etdirməlidir. Oyun vaxtı şagirdlər arasında vəzifə bölgüsü apararkən onların fərdi xüsusiyyətlərini, hərəkət və təşkilatçılıq qabiliyyətini nəzərə almalıdır. Təkcə qüvvətli uşaqlar deyil, həmçinin zəif uşaqlar da oyuna fəal cəlb olunmalıdır.

10-11 yaşlı uşaqların orqanizmi böyük dayanıqlığı ilə xarakterizə olunur. Burada bütün proseslər 7-9 yaşlara nisbətən sakit axır, müvafiq olaraq boy artma çəkinin artması ləngiyir Sümük-bax aparatı kifayət qədər elastik ,plastik olur .Əzələlər tədricən çoxalır qüvvə göstəriciləri o qədər də çox olmur .Orqanizm fiziki gərginliyə bir tərəfli yükə kifayət qədər hazır olmur .Ürəyin və damarın dayanıqsız fəaliyyət hamarlanır yumşalır . Buna görə də oyunlara qısa müddətli qaçış və tullanmaların qollarla, ayaqlarla, gövdə ilə müxtəlif kəskin hərəkətlər daxil edilir və beləliklə bu yaşda normal fiziki inkişafına kömək edir. Oyunlarla gimnastika ilə məşğul olmaqla uşaqlar iradi gərginlik tələb edən məşğələlərdən bir çox hərəkətlərə yiyələnirlər. 10-11 yaşlı uşaqların oyunları 7-9 yaşlı uşaqlara nisbətən uzun müddətli ola bilər . Mütəhərrik oyunlarda uşaqların fəaliyyəti dəqiq və yığcamdır 10-11 yaşlı

12-14 yaşlı (6-8 siniflər) oğlan və qızların orqanizmi boy atma tempinin sürətlə artması ilə xarakterizə olunur. Sümük sistemi inadla artır, daxili orqanların inkişafı davam edir.



259

Təşkilinə görə mürəkkəb qarşılıqlı fəaliyyət, (ikitərəfli oyun) yeniyetmələrdə şücaətliyə, igidliyə, sərbəstliyə, təşəbbüskarlığa, öz kollektivinin və öz komandasının idman şərəfi uğrunda mübarizə aparmağa maraq göstərilir.

Yeniyetmələrin bir çox oyunları oyunçular arasında mürəkkəb qarşılıqlı münasibət üzərində qurulur. Bu, əsasən kollektivin iki qrupa (komandaya) bölünməsi ilə keçirilən oyunlarda özünü biruzə verir.

Yeniyetmələrdə idman oyunları sadələşdirilmiş qaydada, kiçildilmiş meydançada, yüngül inventarlarla, oyun vaxtını azaltmaqla keçirilməlidir.

Yeniyetmə- qızlar uzunmüddətli qüvvə gərginliyi, mühüm dərəcədə hərəkət cəldliyi ("Cərgələrdə hoppanmalar", "Komanda ilə qaçış") tələb edən oyunlarda oğlanlardan bir qədər geri qalırlar. Ona görə də komandalara bölünüb oğlanlarla oynamaq onlar üçün maraqsız olur. Onlar musiqi sədaları altında icra etdikləri rəqs elementləri ilə müqayisə olunan hərəkətlərdə ritmik xarakterli sadə oyunlarda iştirak etməyi sevirlər. Belə oyunlar müəllim və ya iştirakçılar tərəfindən tərtib olunur ("Musiqili cərpələnglər").



Bu yaşda qızlara orqanizmini bütövlükdə möhkəmləndirən, qolların dəqiq, çevik hərəkətlərini, bütün bədənə elastikliyini tələb edən oyunlar verilir (topun atıb və tutması ilə qaçış və hoppanmaların müqayisəsi olan oyunlar).

Yuxarı məktəb yaşlı uşaqlarla keçirilən mütəhərrik oyunlardan xüsusi idman hazırlığını və ümumi fiziki hazırlıq vəzifələrini müvəffəqiyyətlə həll etməyə şərait yaratmaq üçün istifadə olunur.

15-17 yaşlarında (9-10-cu siniflər) orqanizmin inkişafı və boyatması, skletin sümükləşməsi, əzələ qüvvəsinin və daxili orqanlarının tamamlanma prosesi davam edir. Sinir və ürək-damar sisteminin fəaliyyətində bir sıra qeyri-tarazlıq, yüksək qıcıqlanma yaranır. 15-17 yaşlı gənc oğlan və qızlarda böyüklərə nisbətən dözümlülük az olur.

Yuxarı məktəb yaşlı gənclərdə təfəkkürə, hadisələrin təhlilinə, tərəf müqabilinin fəaliyyətinə münasibət və iradənin möhkəmlənməsi qabiliyyəti artır. Bir çox gənc oğlan və qızlarda bu və ya digər idman növü ilə məşğul olmaq marağı müəyyənləşir. Bununla

əlaqədar seçdikləri idman növünün təkmilləşməsi üçün mütəhərrik oyunlardan istifadə etməsinə cəlb olunur. Müntəzəm təşkil olunmuş mütəhərrik oyunlar fiziki inkişafa və məşğul olanların hərəkəti qabiliyyətinin təkmilləşməsinə müsbət təsir göstərir.

Nəzərə almaq lazımdır ki, bu yaşda sümük- əzələ aparatının inkişafı hələ tamamlanmayıb, oyunlarda uzun müddət birtərəfli qüvvə gərginliyi ilə hərəkətlər vermək olmaz. Həddindən artıq yüksək yük vermək - qaçış, tullanma, yenidən tullanma. Həddindən artıq məşq etmək sinir və ürək-damar sisteminə pis təsir edər. Lakin ÜFH və hərəkəti vərdişlərin təkmilləşməsi uzun müddət ərzində iştirakçıların fəallığına çoxsaylı təkrarlamalara yer verilir.

15-17 yaşlı gənclərlə keçirilən mütəhərrik oyunlar idman gimnastikası, atletika, idman oyunları üzrə keçirilən məşğələlərdə həll olunan vəzifələrlə sıx əlaqədardır.

Rəngarəng fəal hərəkətli oyunlarda iştirak edənlər öz hərəkətlərini qaçışla tullanmalarla və atmalarla uyğunlaşdırır. Bu da öz növbəsində gənc gimnastların, atletlərin və digər idmançıların fiziki hazırlığının yüksəlməsinə imkan verir.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI:

1. Baloğlu Quliyev - Mütəhərrik və əyləncəli oyunlar
2. Baloğlu Quliyev. Fiziki tərbiyənin nəzəri metodik və praktik işlərin əsasları. 2010 Bakı.
3. Əhmədov A., Abbasov Ə. Məktəbəqədər təhsilin konseptual problemləri //Kurikulum, 2011
4. Əliyeva T.Ə. Uşaq inkişafının qiymətləndirilməsi. B. Elmin inkişafı fondu, 2015

FORMS OF EDUCATION, ITS ROLE AND NEW IDEAS FOR ITS DEVELOPMENT

Hamida Majid Abasova

Azerbaijan State Pedagogical University

Azerbaijan State Pedagogical College, biology teacher

Keywords: education, knowledge, school, vocational training, inclusive and innovative skills.

Abstract. Education is the process of systematic transmission of knowledge, skills, values, and culture from one generation to another. It is the most important component in the development of society and each individual. This article will discuss the role of education in the modern world, its types, forms, goals and objectives, as well as current challenges and prospects.

1. Müasir dünyada təhsilin rolu

Təhsil yalnız bilik əldə etmə yolu deyil, eyni zamanda şəxsiyyətin inkişafı, vətəndaş şüurunun formalaşması, sosial mobilitet və ölkənin iqtisadiyyatı üçün açar alətdir. Qloballaşma və texnologiyaların sürətli inkişafı şəraitində təhsilin rolu xüsusilə əhəmiyyətli olur. Bu, insanlara cəmiyyətdəki dəyişikliklərə uyğunlaşmağa, həyat keyfiyyətini artırmağa və gələcəyi təsir edə biləcək yeni ideyalar formalaşdırmağa kömək edir.

2. Təhsil növləri

Təhsil müxtəlif meyarlara görə təsnif oluna bilər. Əsas təhsil növlərinə baxaq:

I. Təhsil səviyyəsinə görə:

- 1) **Məktəbəqədər təhsil** — uşaqların erkən inkişafını təmin edir və onları məktəbə hazırlayır.
- 2) **Ümumi təhsil** — ibtidai, əsas və orta təhsili əhatə edir. Bu, cəmiyyətdə yaşamaq üçün lazım olan fundamental bilikləri təmin edir.
- 3) **Peşə təhsili** — müəyyən peşə bacarıqlarına malik mütəxəssislərin hazırlanmasına yönəlib.
- 4) **Ali təhsil** — bakalavriat, magistratura və doktoranturanı əhatə edir. Bu, elmi və peşəkar fəaliyyət üçün daha dərinləndirən təhsildir.
- 5) **Əlavə təhsil** — müxtəlif bacarıq və biliklərin inkişafı üçün geniş spektrli kurslar, təlimlər və proqramları əhatə edir.

II. Tədris formasına görə:

- 1) **Üzbəüz təhsil** — dərslərdə iştirak etməyi nəzərdə tutan ənənəvi forma.
- 2) **Distant təhsil** — internet vasitəsilə uzaqdan öyrənməyə imkan tanıyır.
- 3) **Onlayn təhsil** — təhsil müəssisəsinə getmədən təhsil almaq üçün onlayn platformalar istifadə edilir.
- 4) **Mobil təhsil** — təhsil üçün mobil tətbiqlər və cihazların istifadəsi.

III. Təhsilin məzmununa görə:

- 1) **Ümumi təhsil** — müxtəlif fənlər üzrə əsas biliklərin əldə edilməsinə yönəlib.
- 2) **İxtisaslaşmış təhsil** — konkret bilik sahəsi və ya peşənin dərin öyrənilməsinə yönəlib.

3. Təhsilin məqsəd və vəzifələri

Təhsilin məqsəd və vəzifələri müxtəlifdir və təhsil səviyyəsindən və formasından asılıdır. Lakin bunlar arasında bir neçə əsas məqsəd qeyd oluna bilər:

- **Şəxsiyyətin inkişafı.** Təhsil insanın istedadlarını açmağa, tənqidi düşünməyi inkişaf etdirməyə, qərar qəbul etməyi öyrənməyə və ətrafdakılarla münasibətlər qurmağa kömək edir.

- **Bilik və bacarıqların ötürülməsi.** Təhsilin əsas məqsədi insanı müxtəlif həyat sahələrində istifadə edə biləcəyi biliklərlə təmin etmək və peşə fəaliyyətinə lazım olan bacarıqları qazandırmaqdır.
- **Dəyərlərin formalaşması.** Təhsil prosesi zamanı insan mənəvi, mədəni və sosial normaları əldə edir ki, bu da onu cəmiyyətin tam hüquqlu üzvü etməyə kömək edir.
- **Cəmiyyətdə yaşamağa hazırlıq.** Təhsil insanı başqaları ilə qarşılıqlı əlaqə qurmağa, komandada işləməyə və öz hüquq və vəzifələrini anlamağa öyrədir.
- **Sosial mobilitet.** Təhsil vasitəsilə insan öz sosial vəziyyətini dəyişdirə və karyera irəliləyişinə şərait yarada bilər.

4. Müasir təhsildə meyillər

Texnologiyaların, metodların və yanaşmaların inkişafı ilə təhsil əhəmiyyətli dəyişikliklərə məruz qalmışdır. Əsas meyillərə nəzər salaq:

- **İnternet təhsili.** Son illərdə onlayn təhsil, əlçatanlıq və çevikliyin artması səbəbindən populyarlaşmışdır. Proqramlar pulsuz və ya ödənişli ola bilər, diplom və sertifikat almaq imkanı ilə.
- **Fərdiləşdirilmiş təhsil.** Bu modeldə tədris prosesi şagirdin fərdi xüsusiyyətlərinə, maraqlarına, hazırlıq səviyyəsinə və materialın mənimsənmə sürətinə uyğun şəkildə qurulur.
- **Təcrübə ilə öyrənmə.** Layihə fəaliyyəti, stajlar, könüllü proqramlar və "təcrübə ilə öyrənmə"nin digər formalarının tətbiqi.
- **İnterdisiplinarlıq.** Müasir təhsil proqramları müxtəlif elmlər və disiplinlərin elementlərini daha çox daxil edir, bu da öyrənənlərin müxtəlif bilik sahələri arasında əlaqələri görməsinə kömək edir.
- **Təhsildə texnologiyalar.** Süni intellekt, virtual və artırılmış reallıq, həmçinin digər innovativ texnologiyaların istifadəsi təhsili daha interaktiv və əlçatan etməyə kömək edir.

5. Təhsilin problemləri və çağırışları

Uğurlara baxmayaraq, təhsil sistemi bir sıra problemlərlə qarşılaşır:

- **Keyfiyyətli təhsilə çıxışda bərabərsizlik.** Müxtəlif ölkələrdə və bölgələrdə təhsilin keyfiyyətində əhəmiyyətli fərqlər mövcuddur. Bu, iqtisadi inkişaf səviyyəsi, sosial amillər və təhsil resurslarına çıxışla bağlıdır.
- **Təhsil və iş bazarı.** Dünyada təhsil səviyyəsi yüksək olmasına baxmayaraq, bir çox məzun iş tapmaqda çətinliklərlə üzləşir, çünki bacarıqları iş bazarının tələblərinə uyğun gəlmir. Bu, bəzi sahələrdə ixtisaslı mütəxəssislərin çatışmazlığına, digərlərində isə artıq işçi qüvvəsinin olmasına səbəb olur.
- **Şagirdlərin yüklənməsi.** Bir çox ölkədə təhsil sistemləri akademik müvəffəqiyyətə və standartlaşdırılmış testlərə çox fokuslanır ki, bu da tələbələr və müəllimlər üçün stress və yüklənməyə səbəb olur.
- **Köhnəlmiş tədris metodları.** Bir çox təhsil sistemi hələ də ənənəvi metodlardan istifadə edir ki, bunlar daimi dəyişən dünyanın tələblərinə cavab vermir.

6. Təhsilin gələcək perspektivləri

Təhsilin gələcəyi bir sıra maraqlı və iddialı meyillərlə bağlıdır:

- **Hər kəs üçün təhsilin əlçatanlığı.** Qlobal cəmiyyət təhsili bütün sosial təbəqələr üçün əlçatan etməyə çalışır, onların sosial vəziyyətindən və coğrafi yerlərindən asılı olmayaraq. Bu, onlayn təhsil və qlobal təhsil resursları sayəsində mümkün ola bilər.
- **Təhsil və süni intellekt.** Süni intellekt və maşın öyrənmə daha fərdiləşdirilmiş təhsil proqramlarının yaradılmasına, şagirdlərin müvəffəqiyyətini proqnozlaşdırmağa və onlara bütün öyrənmə mərhələlərində dəstək olmağa kömək edə bilər.
- **"Yumşaq" bacarıqların inkişafı.** Gələcək təhsilin əhəmiyyətli bir hissəsi "yumşaq" bacarıqlar — kommunikasiya, tənqidi düşünmə, yaradıcılıq və emosional intellekt kimi bacarıqlara yönələcək.
- **Fleksibilik və davamlı öyrənmə.** Gələcəkdə həyat boyu öyrənmək önəmli olacaq ki, bu da iş bazarındakı dəyişikliklərə və texnologiyalara uyğunlaşmağa kömək edəcək.

Nəticə

Təhsil — şəxsiyyətin, cəmiyyətin və dünya miqyasında inkişaf üçün əhəmiyyətli bir alətdir. Hər il daha əlçatan, çevik və innovativ olur. Bununla belə, təhsil bərabərsizlik və köhnəlmiş tədris metodları kimi çağırışlarla hələ də üzləşir. Zamanla ayaqlaşmaq üçün təhsil sistemləri cəmiyyətin tələblərinə və yeni texnologiyalara uyğunlaşmalı, hər bir insana şəxsi və peşəkar inkişaf imkanı yaratmalıdır.

Təhsilin müasir dünyada effektiv inkişafı üçün innovativ yanaşmaların və həllərin tətbiqi tələb olunur. Aşağıda müxtəlif səviyyələrdə təhsili əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdırma biləcək bir neçə təklif və fikir təqdim olunur:

1. Təhsildə texnologiyaların integrasiyası

- Süni intellektin (AI) istifadə edilməsi təhsil prosesinin fərdiləşdirilməsi üçün. AI alqoritmləri şagirdlərin müvəffəqiyyətini analiz edə, onların güclü və zəif tərəflərini aşkar edə və fərdi öyrənmə yollarını təklif edə bilər.
- Virtual və artırılmış reallıq (VR/AR) interaktiv tədris materiallarının yaradılması üçün. Bu, tələbələrin tarixləri tarixi hadisələrin rekonstruksiyası və ya fizika ilə virtual laboratoriyalar vasitəsilə öyrənərək dərslə daxil olmasına kömək edəcək.
- Təhsil oyunları və simulyasiyaları. Oyun elementləri, məsələn, axtarışlar, simulyasiyalar və real vəziyyətlərin modelləşdirilməsi, uşaqlar və böyüklər üçün analitik və tənqidi düşünməyi inkişaf etdirən effektiv öyrənmə metodu ola bilər.

1. Öyrənmədə fleksibilik

- Modul sistemi. Tələbələrə maraqlarına uyğun kursları seçməyə və müvafiq sürətlə öyrənməyə imkan tanıyır. Bu, həm ənənəvi fənləri, həm də qeyri-formal öyrənməyi əhatə edə bilər.
- Onlayn və qarışıq öyrənmə. Onlayn kurslara və hibrid (onlayn və oflayn) öyrənmə imkanlarına çıxışın genişləndirilməsi tələbələrin və müəllimlərin vaxtını daha effektiv istifadə etməyə, həmçinin müxtəlif sosial qruplar üçün təhsili əlçatan etməyə imkan verəcək.
- Fleksibil tədris planları. Tələbələrə müxtəlif fənləri və disiplinləri birləşdirərək öz öyrənmə yollarını yaratmağa imkan tanımaq, bu da onlara ən çox maraqlı və ya karyeraları üçün əhəmiyyətli olan sahələrə fokuslanmağa imkan verəcək.

1. "Yumşaq" bacarıqlara vurğu

- Tənqidi düşünmə və yaradıcılığın inkişafı. Bu bacarıqların gələcəkdə əhəmiyyəti yalnız artır. Analiz etmə, qərar qəbul etmə, qeyri-standart problemləri həll etmə və yaradıcı düşünmə bacarığını inkişaf etdirməyə yönəlmiş tədris proqramları yaradılmalıdır.
- Emosional intellektin öyrədilməsi. Empati, özünü dərk etmə, özünü tənzimləmə və sosial şüurluluğun inkişafına yönəlmiş təlimlərin daxil edilməsi şagirdlərin çoxsahəli və tez-tez qeyri-müəyyən dünyada yaşamağa hazırlığına kömək edəcək.
- Komanda işini bilmək və liderlik keyfiyyətləri. Kiçik yaşdan etibarən komanda işinə, layihə idarəçiliyinə və liderliyə yönəlmiş proqramların hazırlanması və tətbiqi.

1. **Biliklərin qiymətləndirilməsində yeni yanaşma**

- Ənənəvi imtahanlardan və testlərdən imtina edərək layihə işləri, real işlərdə iştirak (məsələn, stajlar), komanda layihələri və şagirdlərin biliklərini praktik kontekstdə nümayiş etdirməyə imkan verən bloglar kimi daha elastik qiymətləndirmə metodlarına keçid.
- Rəqəmsal texnologiyalar vasitəsilə real vaxtda irəliləyişin qiymətləndirilməsi. Müəllimlərin materialın mənimsənilməsini izləyə biləcəyi, biliklərin daimi monitorinqi üçün platformaların tətbiqi.
- Özünü qiymətləndirmə və refleksiya. Tələbələrin öz öyrənmə və irəliləyişlərini analiz etməyə təşviq edilməsi, bu da onların özünü idarə etmə və özünü inkişaf etdirmə qabiliyyətini inkişaf etdirəcək.

1. **Müəllimlərin dəstəklənməsi və tədrisin keyfiyyətinin artırılması**

- Müəllimlərin və müəllimlərin peşəkar inkişafı. Son təhsil texnologiyaları və metodikaları barədə məlumatlı olmaq üçün müəllimlərə ixtisasartırma proqramlarının yaradılması.
- Müəllimlərin kollektiv öyrənməsi. Müəllimlərin təcrübə mübadiləsi, metodikaların paylaşılması və ortaq problemlərin həlli üzərində işləməsi üçün şəbəkə icmalarının yaradılması.
- Gənc mütəxəssislər və təcrübəli müəllimlər üçün mentorluq və koçluqdan istifadə edilməsi, beləliklə, biliklərin paylaşılması və praktik bacarıqların inkişafı.

1. **Hər kəs üçün inklüziv və əlçatan təhsil**

- Xüsusi ehtiyacı olan insanlar üçün təhsil. Eşitmə və ya görmə problemi olan insanlar üçün xüsusi tədris texnologiyalarının hazırlanması və tətbiqi, habelə əlilliyi olan insanlar üçün təhsil resurslarının əlçatanlığının artırılması.
- Böyüklər və yaşlı insanlar üçün proqramlar. Yetkin yaşda təhsili davam etdirmək istəyənlər üçün xüsusi təhsil kurslarının hazırlanması. Bu, həm peşə bacarıqları, həm də şəxsi inkişaf yönümlü proqramlar ola bilər.

1. **Təhsil müəssisələrinə yeni yanaşma**

- Universitetlər və məktəblər cəmiyyətin mərkəzləri kimi. Təhsil müəssisələri yalnız tədris kursları təqdim etməklə kifayətlənməməli, eyni zamanda cəmiyyətin bütün üzvləri üçün faydalı olan mədəni, elmi və sosial tədbirlər də təşkil etməlidir.
- Sənaye və bizneslə əməkdaşlıq. Təhsil müəssisələri ilə işəgötürənlər arasında praktiki proqramlar, stajlar, tədqiqat layihələri yaratmaq üçün əməkdaşlığı genişləndirmək vacibdir ki, tələbələr dərhal iş proseslərinə inteqrasiya oluna bilsinlər.

- Mobil və müvəqqəti təhsil mərkəzləri. Təhsil platformalarının müxtəlif yerlərdə yerləşdirilməsi, təhsil müəssisələrinin fiziki binaları ilə məhdudlaşmadan, təhsili uzaq və çətin əlçatan bölgələrdə də əlçatan etməyə imkan verəcək.

1. **Davamlı inkişaf prinsiplərinin tətbiqi**

- Ekoloji təhsil. Ekologiya, davamlı inkişaf və ekoloji şüurluluqla bağlı mövzuların təhsil proqramlarına daxil edilməsi.
- Etika və sosial məsuliyyət. İnsan hüquqları, sosial ədalət və biznes etikasını kimi etik məsələlərin öyrənilməsinə kursa daxil edilməsi, bu da tələbələrə cəmiyyət həyatında məsuliyyətli və şüurlu iştirak etməyə hazırlayacaq.

1. **Təhsilin qloballaşması**

- Beynəlxalq təhsil proqramları və mübadilə. Tələbələr və müəllimlər üçün beynəlxalq mübadilə proqramlarının inkişafı, bu da dünya təhsil sistemləri ilə inteqrasiyanı təmin edəcək və bilik və təcrübə mübadiləsinə imkan verəcək.
- Müxtəlif dillərdə təhsil. Tələbələrin dünyadan eyni resursda öyrənməsinə imkan verən çoxdilli platformaların və materialların istifadəsi.

Bütün bu təkliflər daha inklüziv, innovativ və elastik təhsil sistemi yaratmağa yönəlib ki, bu da müxtəlif sosial təbəqələrin ehtiyaclarını nəzərə alacaq, müasir texnologiyalarla işləyəcək və iş dünyasındakı dəyişikliklərə uyğunlaşacaq.

Ədəbiyyat.

1. Müasir təhsil: "Problemlər və həlli yolları" Bakı (2018) 508s
2. Nəzərov M. H. "Müasir dövrdə təhsilin sosiomədəni problemləri", Bakı (2018) 296s
3. Cavadov E. M., Məmmədova R. F., "STEAM interaktiv təhsil", Bakı (2024) 286s
4. Zahidov R. Ə., "Pedaqoji söhbətlər", Gəncə (2023) 136s
5. İlyasov M. İ., "Müasir təhsil: ənənədən innovasiyaya" Bakı (2021) 376s

GAMIFICATION AND STUDENTS' MOTIVATION: USING KAHOOT IN THE ENGLISH CLASSROOM

Usmonova Gulkhumor Qoldashboy kizi

Namangan state university, basic doctoral student 0009-0006-7099-9886

Keywords: Gamification, Kahoot, motivation, English language learning, engagement

Annotation: Gamification has emerged as a powerful strategy in education, enhancing student motivation and engagement through game-based elements. This study examines the impact of Kahoot, a widely used gamified learning tool, on student motivation in English language classrooms. The research explores how Kahoot influences learners' intrinsic and extrinsic motivation, engagement levels, and academic performance. Findings indicate that Kahoot fosters a more interactive learning environment, increasing student participation and enthusiasm. The study concludes that gamification, when integrated effectively, can significantly enhance language learning experiences.

Introduction

Gamification refers to the use of game-like elements in non-game contexts, particularly in education, to increase motivation and engagement [1:10]. In recent years, gamified learning tools such as Kahoot have gained popularity in English as a Foreign Language (EFL) classrooms, offering an interactive and competitive learning experience. Kahoot, a game-based student response system, allows teachers to create quizzes and learning activities that make lessons more engaging and enjoyable [5:88].

This study investigates the effectiveness of Kahoot in enhancing student motivation in English language classrooms. The research aims to answer the following questions:

1. How does Kahoot influence students' intrinsic and extrinsic motivation?
2. What are students' perceptions of using Kahoot in learning English?
3. How does Kahoot impact students' engagement and academic performance?

By analyzing these questions, the study contributes to the growing body of research on gamification in language learning and provides insights for educators seeking to implement game-based strategies in their classrooms.

Literature Review

Gamification has gained attention in education as a strategy to boost student motivation and engagement. Deterding et al. [1:10] define gamification as the use of game elements in non-game contexts, emphasizing its role in fostering motivation. Research suggests that gamified learning tools create a dynamic and enjoyable environment, leading to improved student participation [3:158].

Kahoot, a popular gamified platform, has been widely adopted in classrooms, particularly for language learning. Wang and Tahir (5:88) found that Kahoot enhances engagement through competition, instant feedback, and interactivity. Similarly, Zarzycka-Piskorz [6:22] noted that

gamified tools reduce anxiety in language learning, encouraging students to participate more actively.

Research methodology

This study adopts a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data collection. A quasi-experimental design was used to measure the impact of Kahoot on student motivation and engagement.

Data Collection Methods

1. Questionnaire: A motivation questionnaire adapted from Deci and Ryan's Self-Determination Theory was used to assess intrinsic and extrinsic motivation before and after the intervention.
2. Classroom Observations: The researcher observed classroom interactions to assess students' engagement and participation levels.
3. Interviews: Semi-structured interviews were conducted with students and teachers to gather qualitative data on their perceptions of using Kahoot in the classroom.
4. Academic Performance: A pre-test and post-test were administered to measure students' learning outcomes.

Analyses and results

The results showed a significant increase in intrinsic motivation among students who used Kahoot. Before the intervention, only 45% of students in the experimental group reported enjoying English lessons, whereas after using Kahoot, this percentage increased to 80%. This aligns with previous studies indicating that gamification fosters a sense of achievement and motivation [5:22].

Observations revealed that students in the experimental group were more engaged in classroom activities.

Kahoot's interactive format, combined with elements of competition and instant feedback, contributed to higher participation rates. One student commented:

"Kahoot makes learning fun. I used to feel nervous answering in class, but now I enjoy competing with my classmates."

The post-test scores indicated that students in the Kahoot group performed better than those in the traditional group. The average test score in the experimental group increased from 65% to 82%, whereas the control group's scores improved from 66% to 74%. These findings suggest that gamification not only boosts motivation but also enhances learning outcomes [4:125].

Despite its benefits, some challenges were noted, including technical issues such as poor internet connectivity and limited device availability. Additionally, some students focused more on competition rather than learning, which aligns with prior research cautioning about the potential drawbacks of gamification [3:157].

Conclusion

This study highlights the positive impact of Kahoot on student motivation, engagement, and academic performance in English classrooms. The results indicate that gamification can transform traditional learning environments into more dynamic and interactive spaces. However, for optimal results, educators should balance competition with learning objectives and address potential challenges related to technology.

Teachers can incorporate Kahoot as a supplementary tool to enhance student engagement and motivation. Future research could explore the long-term effects of gamification on language acquisition and its impact on different proficiency levels.

References

1. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, 9-15.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.
3. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 157-166.
4. Wang, A. I. (2015). The wear-out effect of a game-based student response system. Computers & Education, 82, 217-227.
5. Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning: A literature review. Computers & Education, 149, 103818.
6. Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? Teaching English with Technology, 16(3), 17-36.

AESTHETIC PERFECTION, PHILOSOPHICAL PERCEPTION, FORMALITY
EPICS

TÜRK DASTANLARININ BƏDİİ ESTETİKASI VƏ FORMA ƏLVANLIĞI

Prof. Dr. Elman Quliyev

Azərbaycan, Bakı Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
Türkoloji mərkəzin Türk ədəbiyyatı bölməsinin müdiri Orcid: 0000-0001-5413-9479

Özet

“Kitabi-Dədə Qorqud” və “Manas” dastanlarında türk xalqlarının milli kimliyi, milli yaddaşı, milli dəyərləri təcəssüm olunmuşdur. Bu dastanlarda genetik yaddaşın yaratmış olduğu tipoloji bənzəyiş daha çox milli təfəkkür hadisəsi kimi əhəmiyyət kəsb edir; etnik-milli ideyanın təzahür müxtəlifliyini təsdiqləyir. Məsələn, Dədə Qorqud öyüdləri ilə, Manasın atası Yakıp bəyin öyüdləri müəyyən müstəvidə fərqlənsə də, el ağsaqqalı, müdrik insan nəsihəti tipində bir-birə bənzəyir. Onu da qeyd etmək ki, hər iki nəsihətdə türk ruhu özünü göstərir

“Dədə Qorqud”dakı Təpəgözlə “Manas”dakı Yalqızgöz obrazları arasında da böyük oxşarlıq vardır. Bu bənzəyiş təkcə zahiri görkəməlaməti deyildir, həm də şərin, pisiyin göstəricisidir. “Dədə Qorqud”da Basat kimi, “Manas”da isə Almanbet və s. kimi igidlər bu cür təkgözlü bədheybətləri (Təpəgöz və Yalqızgözü) gözlərini çıxarmaqla öldürürlər.

Anahtar kelimələr: “Kitabi-Dədə Qorqud”, “Manas”, dastan, türk, milli

Summary

In the epics "Kitabi-Dade Gorgud" and "Manas" the national identity, national memory, and national values of the Turkish people are embodied. confirms the diversity of manifestation of the ethnic-national idea. For example, although the memoirs of Dede Gorgud and Manas's father Yakip Bey differ on a certain level, they are similar to each other in the type of advice of an elder, a wise man. Let's also note that the Turkish spirit shows itself in both advices

There is a great similarity between the characters of Tepegöz in "Dade Gorgud" and Yalgızgöz in "Manas". This similarity is not only a sign of appearance, but also an indicator of evil. As Basat in "Dade Gorgud" and Almanbet etc. in "Manas". such brave men kill such one-eyed monsters (Tepagöz and Yalgızgöz) by gouging out their eyes.

Key words: "Kitabi-Dada Gorgud", "Manas", epic, Turkish, national

GİRİŞ

“Kitabi-Dədə Qorqud” estetik mükəmməlliyi, yüksək fəlsəfi idrak tərz, forma əlvanlılığı və s. xüsusiyyətləri ilə fərqlənən eposdur, türkün ana kitabıdır. Dastanda mifik təsəvvürün real təsəvvürləri əvəzlənməsi, daha doğrusu, ictimai-siyasi, ailə-məişət və s. məsələlərin üstünlüyü türk epos təfəkküründə yeni mərhələyə keçidin başlanğıcı kimi xarakterizə oluna bilər. Yəni “Dədə Qorqud”dakı bu əvəzlənmə əslində türkün bir mükəmməl təfəkkürdən (mifologiya dövründən) digər mükəmməl təfəkkürə (tarixi dövrə) qədəminin yeni formasıdır. “Dədə Qorqud” türk xalqlarının yaratmış olduğu milli mədəniyyət abidələri içərisində ən zəngin və ən möhtəşəm sənət əsəridir. Məşhur tədqiqatçı alim M.F.Köprülüzadənin dediyi kimi, “türk ədəbiyyatının bütün əsərləri tərəzinin birgözünə, “Dədə Qorqud” o biri gözüne qoyulsa, yenə də

“Dədə Qorqud” tərəfi ağır gələr”. “Kitabi-Dədə Qorqud” oğuz elləri həyatından, oğuz igidlərinin şücaətlərindən bəhs edən qəhrəmanlıq dastanıdır. Bu səbəb-dəndir ki, dastanın üzünü köçürən katib kitabı “Kitabi-Dədəm Qorqud ala lisani-taifeyi oğuzan” adlandırmışdır. Dədə Qorqudun Drezden və Vatikan kitabxanalarında saxlanılan 2 əlyazma nüsxəsi vardır. 1815-ci ildə alman şərqşünası Dits Drezden kitabxanasında saxlanılan əlyazma üzə çıxarmış və dastan haqqında ilk məlumat vermişdir. Vatikan nüsxəsini isə 1952-ci ildə Ettore Rossi nəşr etmişdir. Dastanın Drezden nüsxəsi 1 müqəddimə, 12 boydan, Vatikan nüsxəsi isə 1 müqəddimə, 6boydan ibarətdir. Ortaq türk abidəsi olmaqla yanaşı, “Dədə Qorqud” unyarandığı coğrafi ərazi daha çox Azərbaycanla, dili isə Azərbaycan dili ilə bağlıdır.

YÖNTEM

Dədə Qorqudun şəxsiyyəti, dastanın hansı dövrdə yaranması, hadisələrin konkret olaraq hansı zamanda baş verməsi, dastan mətnlərinin nə zaman yazıya alınması ilə bağlı Qorqudşünaslıqda müxtəlif fikirlər mövcuddur. Lakin faktlar Dədə Qorqudun

Məhəmməd peyğəmbər zamanına yaxın Bayat boyunda yaşamış tarixi şəxsiyyət olduğunu sübut edir. Dastanın VI-VII əsrlərdə formalaşması, elə həmin dövr hadisələrini əks etdirməsi, təxminən X əsrdən əvvəl yazıya alınması ilə bağlı fikirlər artıq təsdiqini tapmışdır.

“Dədə Qorqud”la özünə qədərki və özündən sonrakı türk eposları arasında ümumi bağlılıq mövcuddur. Bu bir tərəfdən regional əlaqə, digər tərəfdən isə milli-etnik düşüncə və yanaşmada təsdiqini tapa bilər. Yəni Türküstandan Kiçik Asiyaya qədər ərazilərdə yaşayan türklərin yaratmış olduqları “Oğuz Kağan”, “Şu”, “Siyenpi”, “Ərgənəkon”, “Dədə Qorqud”, “Manas”, “Alpamış” və s. dastan tipləri arasında milli-etnik ideyanın və estetik düşüncənin təsirini inkar etmək mümkün deyil. Belə ki, “Dədə Qorqud” dastanları ilə digər türk dastanları olan “Alp ər Tonqa”, “Oğuz Kağan”, “Manas”, “Alpamış” və s. müxtəlif süjet və motivlərdəki oxşarlığın mövcudluğu sadəcə dastan elementlərikimi yox, milli-etnik düşüncənin tarixi vəhdəti və əlaqə tipi kimi xarakterizə olunmalıdır.

“Dədə Qorqud” əslində türk-şərq ruhunun (nəcib, həm də ali insani hisslərin) mənəvi təzahürüdür ki, bilavasitə bunun qaynağında İslama keçidin təsiri dayanır. “Rəsul əleyhissəlam zamanına yaxın” hadisələrin Bayat boyu, Qorqud ata və s. ilə əlaqələndirilmə prosesində verilməsi, sırf İslama keçid mərhələsi ilə bağlanır. Bu cür tipoloji (həm tarixi, həm regional, həm də milli-etnik) oxşarlıq “Manas” dastanında Manasın atası Yakıp xana üz tutaraq söylədiyi aşağıdakı sözlərdə də təsdiqlənir:

Ak sakallı babacığım Yakıpxan, Mən müsəlman yolunu açacağam Kafirlərin malını saçaacağam Həpsini qovacağam.

“Dədə Qorqud” və “Manas”da Xızır (Xıdır) müqəddəsliyi, ona inam xüsusi planda əksini tapır.” Dirsə xan oğlu Buğac boyu”nda Buğacın anasına dediyi, “Ana, ağlamağıl, mana bu yaradan ölüm yoqdur, qorxmağıl! Boz atlu Xızır mana gəldi. Üç kərrə yaramı sığadı.” sözləri ilə “Manas”da olan “Manası Xızır qorudu, Manas yer kənarında qundaqlandı” və yaxud yenə “Manas”da səslənən

“Sol başını Xızır kollasın, Bakay, Xızır yanında olsun, Bakay.”

– sözləri arasındakı oxşarlığı milli-etnik düşüncənin genetik funksional tipi hesab etmək olar.

Əslində türk dastanlarında genetik yaddaşın yaratmış olduğu bu tipoloji bənzəyiş daha çox milli təfəkkür hadisəsi kimi əhəmiyyət kəsb edir; etnik-milli ideyanın təzahür müxtəlifliyini təsdiqləyir. Məsələn, Dədə Qorqud öyüdləri ilə, Manasın atası Yakıp bəyin öyüdləri müəyyən müstəvidə fərqlənsə də, el ağsaqqalı, müdrik insan nəsihəti tipində bir-birə bənzəyir. Onu da qeyd edək ki, hər iki nəsihətdə türk ruhu özünü göstərir:

Allah-tala diməyincə işlər onmaz. Qadir tənri verməyincə ər bayımaz.

Əzəldən yazılmasa, qul başına qəza gəlməz. Əcəl vədə irməyincə kimcə ölməz.

(“Kitabi-Dədə Qorqud”)

Şu Manas cocuğuma

Kazan asıp ateş yakıp

Yanına yoldaş ol, sen Bakay. Görmədiğini göstərip, Bakay Arkasından beraber yürü, Bakay Adem atanın, Havva ananın Doğduğuyeri bildir ona...

(“Manas”)

Türk dastanlarında diqqəti cəlb edən məsələlərdən biri də atlara və-rilən adlardır. Aydın məsələdir ki, türk bahadırının ən böyük silahdaşı onun atıdır. O, atın köməyi olmadan tam görkəmdə təqdim oluna bil- mir. Müəyyən məqamlarda at onun qələbəsi və xilasının əsas səbəbkə-rıdır. Bu möhtəşəmliyin ən bariz tipini biz “Koroğlu” dastanında izləyəbilirik. Bir növ “Dədə Qorqud”da Beyrəyin Boz aygırı, “Manas”da isə Manasın Akbozu türk dastanlarında müşahidə etdiyimiz oxşar bir kult sisteminin mükəmməlliyinə xidmət göstərir.

BULGULAR

“Dədə Qorqud”dakı Təpəgözlə “Manas”dakı Yalqızgöz obrazları arasında da böyük oxşarlıq vardır. Bu bənzəyiş təkcə zahiri görkəmələməti deyildir, həm də şərin, pisliliyin göstəricisidir. “Dədə Qorqud”da Basat kimi, “Manas”da isə Almanbet və s. kimi igidlər bu cür təkgözlü bədheybətləri (Təpəgöz və Yalqızgözü) gözlərini çıxarmaqla öldürürlər. “Manas” möhtəşəm türk dastanıdır. Üç hissədən (trilogiyadan) ibarət bu qırğız dastanı Ç.Vəlixanov və Rodlov tərəfindən aşkarlanmış, ilk dəfə 1885-ci ildə rus və alman dillərində nəşr olunmuşdur. 12.452 misradan ibarət olan həmin nəşr dastanın əsasını təşkil edir. Lakin ma-nasçılar tərəfindən zaman-zaman əsərə edilən əlavələr bu əsərin həcmi-ni xeyli artırmış, nəticədə “Manas”ın 65 variantı əmələ gəlmiş, dastan misralarının ümumi sayı isə bir neçə yüz minə çatmışdır. “Manas” həcmətibarilə dünya ədəbiyyatının möhtəşəm abidələri sayılan “İliada” və “Odiseya”dan 20 dəfə, “Mahabharata”dan üç dəfə böyükdür. “Manas” bir növ qırğız ruhunun (həm də tarixinin) bədii təəcəssümüdür. Təsədüf deyildir ki, dünya şöhrətli qırğız yazıçısı Ç.Aytmatov “Manas”ı “qır-ğız xalqının sinonimi” hesab edir. “Manas”ın dastan kimi formalaşması IX-X əsrlərə aiddir. “Manas”ı ifa edən şəxs manasçı adlanır. Manasçılar nadir istedad sahibi hesab olunurlar. Demək olar ki, qırğız xalqı içəri- sində “Manas”dan az da olsa əzbər bilməyən insan yoxdur. Bu qırğız xalqının öz tarix və mədəniyyətinə bəslədiyi böyük məhəbbətin təza- hürüdür. Çoxsaylı manasçılar sırasında Keldibay Barıboz oğlu, Toqoloq Moldo, Saqımbay Orozbayov, Sayaqbay Karalayev, İbrahim Abdırax-manov, Baxış Sazanov, Cusup Mamay və s. xüsusi yer tuturlar. Lakin S.Karalayevin və S.Orozbayevin “Manas” variantları daha çox klassik versiya hesab olunur.

“Manas” qəhrəmanlıq dastanıdır. Əsər üç bölmədən ibarətdir. Bi-rinci bölmə Manasın, ikinci bölmə onun oğlu Semeteyin, üçüncü bölmə isə nəvəsi Seytekin mübarizələrini əks etdirir. Manas dastanının baş qəh-rəmanıdır. Tədqiqatçılar onun tarixi şəxsiyyət olduğunu təsdiqləyirlər. Üç hissədən ibarət dastanda irili-xırdalı yüzlərlə obrazın olmasına baxmayaraq, demək olar ki,

bütün hadisə və obrazlar bu və ya digər formada Manasla əlaqələnilir. Manas obrazı timsalında xalq öz azadlıq istəklərini, düşməne qələbə çalmaq, birləşmək arzularını və s. əks etdir-miş, bu ideal obrazın ətrafında birləşmişdir. Dastanda Manasın anadan olmasından ölümünə qədər olan bütün həyatı öz əksini tapa bilmişdir. Lakin onun ölümündən sonra da hadisələr oğlu Semeteyin və nəvəsi

Seytekin mübarizələri fonunda davam etmişdir.

SONUÇ

Dastanın baş qəhrəmanı olan Manas qeyri-adi qəhrəmandır. Onun qeyri-adiliyi anadan olduğunu gündən başlayıb, ömrünün sonuna qədər davam edir. Manas hələ anadan olmamış atası Yakıp (Yaqub) yuxu gö-rür, arvadı Çıyırdı xatunun belinə bir yay bağlayaraq oğlunun doğulacağı günü gözləyir. Doğulan uşağın adını Manas qoyurlar, amma bu adigizli saxlayırlar. Çünki Çin hökmdarı Əsən xanın kahinləri Manas adlı uşağın dünyaya gələcəyi və düşmənlərin cəzasını verəcəyini qabaqca- dan xəbər vermişdilər. Buna görə də düşmənlər hər yerdə Manas adlı uşağı axtarı, onu tapıb öldürmək istəyirlər. Manas beşikdə ikən atası- na düşmənlərdən qisas alacağını söyləmişdi. Böyüdükdən sonra o, xan seçilir, oxdəlməyən zirehini geyib, heç bir atın keçə bilmədiyi Akbozuminib düşmənlər üzərinə gedir. Kalmık xanı Alooke xanın qırğızlara etdiyi zülmə son qoymaq üçün mübarizəni davam etdirir. Manas mü- barizədə tək deyildir. Kalmık xanı Qaraxının oğlu Almambet və Kökötöy Manasın ən yaxın silahdaşlarından biridir. Almambet atasından üz döndərərək müsəlmanlığı qəbul etmiş və Manasa sığınmışdır. Manas öz igidləri ilə birlikdə düşmənlərdən qisas alır, Ala-Tooya, Çinə və s. yürüş edir, Alooke xanı, Şooruk xanı məğlub edir. Manasın ölümündən son- ra Semetey Talasa gəlir və hakimiyyəti ələ alır. O da atası kimi qırğız xalqının müdafiəçisi rolunda çıxış edir. Semetey İlyas xan tərəfindən öldürüldükdən sonra hakimiyyətə Seytek sahib çıxır. Bundan sonra başverən hadisələr dastanın üçüncü hissəsinə aiddir.

Dastanda Manasın həyat yoldaşı Kanıkey xatun ideal obraz təsirindədir. Maraqlıdır ki, bu obraz Manas öləndən sonra da dastanın digər2 hissəsində əsas rolda çıxış edir. Məs., o, Manas öləndən sonra dövlə-tin taleyini düşünür, oğlu Semeteyi qorumaq üçün planlar düşünür, onu Teymur xanın yanına gətirərək təhlükəsizliyini təmin edir. Nəvəsi Sey-tek zamanında da düşmənlərə nifrətini gizlətmir və buna görə düşmənlər tərəfindən əsir saxlanılır. Sonda isə Seytek onu əsirlikdən azad edir. “Manas” möhtəşəm bir qəhrəmanlıq dastanı olmaqla yanaşı, İslam dini ideyalarının, türk əxlaqı, düşüncəsi, adət-ənənələri, məişət tərzı və

s. təbliği baxımından da əhəmiyyətlidir.

Ümumiyyətlə, formalaşdığı zaman və məkandan asılı olmayaraq, türk dastanları milli-estetik təfəkkür daxilində inkişaf edərək funksional bağlılığı təmin etmiş və epos mədəniyyətimizin yüksəkliyini təs-diqləmişdir.

KAYNAKÇA

1. Cəfərov N. Qədim türk ədəbiyyatı. Bakı, 2007.
 2. Cəfərov N. Türk xalqları ədəbiyyatı. 4 cildə, I-IV cildlər. Bakı, 2006-2007.
 3. Xəlilov P. Türk xalqlarının və şərq slavyanların ədəbiyyatı. Bakı, 1994
 4. Quliyev E. Orta əsrlər türk xalqları ədəbiyyatı. Bakı, 2010.
 5. Quliyev E. Şərq xalqları ədəbiyyatı (müntəxəbat). 2 cildə, Bakı, 2011.
- Quliyev E. Türk xalqları ədəbiyyatı. Bakı

I-IV SİNİFLƏRDƏ ÖYRƏDİLƏN İNŞALARIN NÖVLƏRİ

Könül Ələddin qızı Məmmədova

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
Orcid id: 0000-0001-8664-4912

AÇAR SÖZLƏR: İnşa, nitqin yazılı və şifahi formaları, öyrədici və yoxlama

Nitqin formalarından asılı olaraq, inşalar ifadə formasına görə iki cürdür: şifahi inşalar, yazılı inşalar. Şifahi inşalar dedikdə, şagirdlərin müstəqil hekayə qurub nağıl etmələri nəzərdə tutulur.

Savad təlimi dövründə uşaqların öz ailələri, yoldaşları, oyunları haqqında söhbətləri buna misal ola bilər. Sonralar da şagirdlərin məşğuliyyəti, müşahidələri, həyat təcrübələri, başlarına gələn maraqlı əhvalatlar haqqında, hətta şəkil üzrə şifahi inşaları təşkil etmək mümkündür. Şagirdlər fikri rabitəli, ardıcıl, məntiqi ifadə etmək üzrə müəyyən vərdislər qazanırlar. Belə

İnşalar təlim əhəmiyyətinə görə *öyrədici və yoxlama xarakterli* olur. İbtidai siniflərdə inşalar, əsasən, öyrədici xarakter daşıyır. Öyrədici inşalar, adından məlum olduğu kimi, şagirdlərə müstəqil, əsl mənada yaradıcı inşa yazmağı öyrətmək vəzifəsinə xidmət edir. Öyrətmək prosesi yoxlamaqdan qat-qat çətin olmaqla gərgin əmək tələb edir.

İbtidai siniflərdə, adətən, yalnız nəqli xarakterli inşalar aparılır. Şagirdlərin əksəriyyəti belə inşaların öhdəsindən asanlıqla gələ bilirlər. Onlar bir-birinin ardınca baş verən hadisələri, faktları sadalayırlar. Belə inşaların şagirdlərin ruhuna yaxın olması heç də inşanın yalnız həmin növü ilə kifayətlənməyə əsas vermir. I sinifdən etibarən inşanın digər növlərindən istifadə etmək zəruridir. İbtidai siniflərdə inşanın janra görə aşağıdakı növləri nəzərdə tutulur:

- a) nəqli – inşa (təhkiyə).
- b) təsvir - inşa.
- c) mühakimə - inşa.

I-II siniflərdə, əsasən, nəqli xarakterli inşalardan istifadə olunduğu halda, III-IV siniflərdə inşanın digər növlərinə də müəyyən qədər yer verilir.

Təsvir xarakterli ilk inşalar hər hansı heyvanın, quşun təsvirindən ibarət olmalıdır. Sonralar tədricən şagirdlərin müəyyən təbiət hadisələrinin, mənzərənin təsvirini öz sözləri ilə vermələrinə nail olmaq mümkündür.

Mühakimə xarakterli inşalardan III sinifdə dərs ilinin ikinci yarısından etibarən istifadə etmək mümkündür. Belə yazılar şagirdlərin məntiqi təfəkkürünü inkişaf etdirir. Onlar bildikləri və həyat təcrübələri dairəsində sadə mühakimə yürüdür, öz nöqteyi-nəzərini müdafiə edirlər. Şagirdlərin ümumi inkişafının təmin edilməsində mühakimə xarakterli inşalar mühüm rol oynayır. Hər bir inşada təhkiyə ilə yanaşı, təsvir və mühakimə elementləri də olur. Axı, inşalar, ümumiyyətlə, mühakimə tələb edən yaradıcı yazılardır. Bu prosesdə istər-istəməz həm təsvir, həm də mühakimə elementləri özünü göstərməlidir. O da bir həqiqətdir ki, öyrədici inşada yoxlama elementləri, yoxlama inşada isə az da olsa, öyrətmə məqsədinə xidmət edən cəhətlər olur.

İbtidai siniflərdə inşa yazılara hazırlıq üçün şagirdlər müxtəlif mənbələrdən faktlar toplayırlar. Bu mənbələr hansılardır?

- a) Şəkillər;
- b) Kinofilm, diafilm və tamaşalar;
- c) Ətraf aləm və təbiət üzərində müşahidələr;
- d) Uşaqların şəxsi həyat təcrübəsi;
- e) Dərslərdən oxunmuş material;
- f) Müəllimin nəqli;
- g) Əmək prosesi;
- h) Oyun və əyləncələr;
- i) Müxtəlif mənbələrdən toplanmış materialların birləşdirilməsi;
- j) Xüsusi tapşırıqlı inşalar.

Şəkil üzrə inşaların yazılmasına, əsasən, II sinifdən başlanılır. İlk inşalar çox sadə, asan şəkillər üzrə aparılır: şəkil təhlil olunur, yazı taxtasında suallar yazılır; hər bir sualı şagird oxuyub cavab verir; axırda bir şagird bütün cavabları öz nəqlində birləşdirir. Beləliklə, rəhbərlik mətn alınır.

İlk təsvir xarakterli yazılar müəyyən sadə əşyanın təsviri üzrə aparılır: məsələn, II sinifdə şagirdlərdən tanış olan heyvanların (sərçə, qaranquş, qarğa, inək, pişik və s.) təsvirini tələb etmək olar. Yazı zamanı *heyvan və ya quş bilavasitə şagirdlərin gözləri qarşısında* olmalıdır. Bu mümkün olmadıqda onların *müqəvvalarından, yaxud aydın natural şəkillərindən* də istifadə edilə bilər.

Təsvir-inşaların yazılması üzrə vərdisin inkişaf etdirilməsi üçün bənzər əşyaların müqayisə olunmasına geniş yer verilməlidir. III-VI sinif şagirdlərindən qazla ördəyin, pişiklə pələngin, itlə qurdun, kükənlə şamın, maralla ceyranın müqayisəsi üzrə təsvir xarakterli inşa yazmağı tələb etmək olar. Bu sahədə müəyyən vərdis yarandıqdan sonra günəşin çıxması ilə batmasının, payız meşəsi ilə yay meşəsinin müqayisəsinə həsr olunmuş inşalar yazdırmaq mümkündür. Belə yazılar şagirdlərin lüğət ehtiyatının dəqiqləşdirilməsində, onların məntiqi təfəkkürünün inkişafında mühüm rol oynayır.

Uşaqlar öz həyatı və şəxsi təcrübələri ilə əlaqədar inşalar yazmağı çox sevirlər. Onlar öz işlərindən, həyatlarında baş verən hadisələrdən həvəslə, emosionallıqla bəhs edirlər. Belə inşalar heç bir uydurma tələb etmədiyindən çətinlik törətmir. Uşaqların gördükləri və eşitdikləri bütün təfərrüatı ilə yadlarında qalır. Onlar başlarına gələn əhvalat üzərində düşünür, planlı surətdə onu təsəvvüründə yenidən canlandırırlar. Belə inşaların yazılması üçün müəllim bütün sinfin fəal iştirak etdiyi, hamı üçün maraqlı olan mövzular seçməlidirlər.

METALANGUAGE

Gunel Shefiyeva Elkhan

English language teacher of Foreign Languages Center of AS

Orcid id: 0000-0001-5105-2749

Key words: Metalanguage, communication, metalinguistic awareness.

Metalanguage is the language used to talk about language. Terminology and forms associated with this field are called *metalinguistic*. The term *metalanguage* was originally used by linguist Roman Jakobson and other Russian Formalists.

Deriving from Greek, the prefix *meta* defines something that refers to itself or to the conventions of its genre; terminologically, it describes something that is self-referential.

Metalanguage is also a language. It's a specific language—words and symbols—that is used to describe a natural language.

From a linguistic perspective, a natural language is one that wasn't artificially created. All natural languages contain metalanguages within themselves, as opposed to what happens with many non-natural languages.

Metalanguages may be used to analyze specific languages, but also language in general.

Formal syntactic models for grammatical description are a type of metalanguage. From a broader perspective, a metalanguage can refer to any terminology used to describe a language in itself, such as a grammatical description or a discussion on the use of a language.

Familiar words like noun, verb, adjective, preposition and adverb are all examples of metalanguage, used to explain and represent language. Other known examples could be phrasal verb, present perfect continuous, reported speech.

Metalanguage and communication

Humans express their thoughts, feelings, emotions and impressions through language.

And through language they are also able to transmit and receive objective information about what is going on around them. Metalanguage is not only about terminology, but also about the way we speak and the impact of *how* we do it on the success of our everyday communication.

Since many words can mean different things to different people, the choice of words may change the interpretation of other people, even if only slightly.

Philosophically speaking, the logic of the semantics is what determines if what is said is true or false, not the actual intention or meaning of the sentence. By adhering to logic, one can avoid metaphysical judgment, since logic will make judgment invalid.

When working through texts, you were analyzing metalanguage. That is what helps us interpret what the authors may be trying to say and gives us insight into their ideas.

A completely linear writing would most likely be boring. So, since writers use figurative language and resources like foreshadowing and flashbacks to grab and retain the reader's attention, literary writing is especially rich in metalanguage.

When we write an essay interpreting the way an author writes using words like symbolism, imagery or personification, we are using language that describes language.

For example, when journalism students are analyzing news articles, they will most likely find abstract language, such as, *revolution, justice, legality, rights*. They may also encounter unfamiliar language while analyzing media information, like *rhetoric, alliteration, analepsis, metafiction, tone, rhythm*.

In books, examples of metalanguage include narrator, characters, description, location, novel, poetry, prose, short story, linear / non-linear narrative, past, present, future, tone, dialogue, climax, ending.

In cinema, examples of metalanguage include *camera angles, set, mise-en-scene, lighting and music, protagonist, antagonist, secondary characters, plot-twist*.

When writing, if you intentionally include metalanguage, you can make it a little bit more sophisticated, intricate and unique.

Sometimes metalanguage is metaphorical and abstract. Conceptual language tends to be abstract, that is, related to themes or content contained in the text or associated with literary analysis.

Metalanguage is also used to describe the syntax of programming languages. Mathematical logic and linguistics both use metalanguages.

In more literary subjects, to perform a good revision or proofreading, a professional translator cannot be stuck in his own frame of thinking. There are usually two frames of mind: the writer and the reviewer.

Metalinguistic awareness is what allows us to distinguish these subtle meanings in a text. In revision, sometimes this happens with subject-verb agreement in a long, more layered sentence. It might look wrong if you don't get the whole logic. Metalinguistic awareness is also used when we teach/learn a foreign language. In fact, it's a mandatory skill in learning a second language. It makes it easier for teachers to address the more technical aspects of a language by offering a framework to help with explanations, and by helping students compartmentalize both languages.

THE ROLE OF THE ARROW IN THE DEVELOPMENT OF
SPEECH AND THINKING OF STUDENTS
ŞAGİRDŁƏRİN NİTQ VƏ TƏFƏKKÜRÜNÜN İNKİŞAFINDA OXUNUN ROLU

Səfərəliyeva Fəridə Akif Qızı

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti,
Azərbaycan Respublikası ORCID ID: 0000-0003-1161-5759

Xülasə

Müasir dövrdə oxu və yazı təlimi məktəbin qarşısında duran həm tərbiyəvi, həm də təhsil vəzifələrinin müvəffəqiyyətlə həlli istiqamətində qurulur. Hər bir dərstdə şagirdlərin idrak fəallığı, nitqinin inkişafı ön plana çəkilir, tədris materialının şüurlu mənimsənilməsi üzrə iş reallaşdırılır. Təbii ki, nitq vərdişlərinə yiyələnmədə zəruri lüğət ehtiyatının olması ilkin və başlıca şərtidir. Bu sahədəki işlər lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi, danışarkən ədəbi tələffüz qaydalarının gözlənilməsi, düzgün cümlə qurma bacarıqlarının və rabitəli nitqinin inkişafı hər bir dərstdə özünə yer tapır. Bilirik ki, nitq dilin kommunikativ keyfiyyətinin toplusu və sistemidir. Yüksək səviyyədə inkişaf etmiş nitq təfəkkürün inkişafı ilə sıx bağlıdır. İnsanlar nitq vasitəsilə həm öz fikirlərini bir-birinə çatdırır, həm də onların təfəkkürü nitqlə ünsiyyət prosesində formalaşır. Tədqiqatçı-alimlər, metodistlər, psixoloqlar dil, nitq və təfəkkürün vəhdəti haqqında xeyli tədqiqatlar aparmış və bunu əsaslandırmışlar. Digər tərəfdən, dil təfəkkürlə sıx vəhdətdə olduğuna görə ünsiyyət prosesi kimi özünü göstərən nitq də təfəkkürlə sıx vəhdətdə olur. Fikir təfəkkürün məhsuludur, nitq isə təfəkkürün sözlər vasitəsi ilə təzahürüdür. Buradan belə nəticə çıxır ki, nitqin inkişafı təfəkkürün inkişafı ilə əlaqədardır. Ona görə də şagirdlərin nitqini inkişaf etdirmək üçün onların təfəkkürünü inkişaf etdirmək lazımdır. Digər tərəfdən təfəkkürün inkişafına səbəb olan amillərdən bir də nitqdır. Şagird nitq prosesində digərləri ilə ünsiyətdə olur, onları dinləyir, yeni anlayışlara, biliklərə yiyələnir. Bu anlayışlar, məfhumlar isə onun təfəkkürünü zənginləşdirir. Beləliklə, təfəkkür nitqin inkişafına, nitqin inkişafı isə təfəkkürün inkişafına səbəb olur. Dil, nitq və təfəkkürün inkişafı bir neçə ilin işi deyildir, bu şagirdin həyatı boyu davam edən bir prosesdir. Məqaləmdə şagirdlərin nitq və təfəkkürünün inkişafında oxunun rolundan söhbət açmağa çalışmışıq.

Açar sözlər: Oxu, ibtidai sinif şagirdi, nitq

Summary

In modern times, reading and writing training is built on the successful solution of both educational and educational tasks facing the school. In each lesson, the cognitive activity of students, the development of their speech is brought to the fore, work is carried out on the conscious assimilation of educational material. Of course, the presence of the necessary vocabulary in mastering speech skills is the primary and main condition. Work in this area enriches the vocabulary, anticipates the rules of literary pronunciation when speaking, the development of the skills of correct sentence construction and communicative speech finds a place in each lesson. We know that speech is a set and system of the communicative quality of language. Highly developed speech is closely related to the development of thinking. Through speech, people both convey their thoughts to each other, and their thinking is formed in the process of communication with speech. Researchers-scientists, methodologists, psychologists

have conducted a lot of research on the unity of language, speech and thinking and substantiated it. On the other hand, due to the fact that language is in close unity with thinking, speech, which manifests itself as a process of communication, is also in close unity with thinking. Thought is the product of thinking, and speech is the manifestation of thinking through words. From this it follows that the development of speech is associated with the development of thinking. Therefore, in order to develop the speech of students, it is necessary to develop their thinking. On the other hand, one of the factors contributing to the development of thinking is speech. In the process of speech, the student interacts with others, listens to them, acquires new concepts and knowledge. And these concepts and concepts enrich his thinking. Thus, thinking leads to the development of speech, and the development of speech leads to the development of thinking. The development of language, speech and thinking is not the work of several years, this is a process that lasts throughout the student's life. In my article, we tried to talk about the role of reading in the development of speech and thinking of students.

The keywords: Reading, primary school student, speech

Giriş. Bilirik ki, oxu əsas tədris fənnidir, onun vasitəsi ilə şagirdlərdə vətənpərvərlik hissləri tərbiyə olunur, həmçinin müsbət əxlaqi keyfiyyətlər aşılır. Yeni proqramda oxunun metodikası məsələlərinə böyük diqqət yetirilir. Sözsüz ki, oxunun əsasını bədii əsərlər təşkil edir. Bədii əsərlər məzmunla formanın vəhdəti şəklində mövcuddur. Bədii obrazların və əsərlərin dərinə qavranılması üçün onların yalnız ideya məzmunu ilə yanaşı, bədii forması da başa düşülməlidir. Bəzi ibtidai sinif müəllimləri tədris prosesində lüğət üzrə işi yalnız oxu dərslərində həyata keçirirlər. Lüğət işinin aparılmasını müəllim düzgün planlaşdırma bilmir və bu zaman siniflər arasında əlaqə unudulur. Lüğət üzərində aparılan müşahidələr bir neçə orfoqrafik terminləri şagirdlərə öyrətməyə yönəldir. Şagirdlərin lüğət fondunu genişləndirmək məqsədilə onlara fərqli söz kökləri verərək, eyni köklü müxtəlif sözləri düzəltmək tapşırığını vermək daha məqsədəuyğundur. Məlumdur ki, ümumtəhsil məktəblərində ana dili təliminin başlıca məqsədi şagirdlərdə nitq bacarığını formalaşdırmaqdır. Bu yanaşma Azərbaycan dili ilə bağlı indi də işlənməkdə olan ənənəvi proqramlarda əsas götürülür. Ancaq onun məzmunu şagirdlərin nitq inkişafına deyil, dilin daxili quruluşunu əks etdirən qaydaların mənimsənilməsinə xidmət edir. Sözsüz ki, şagirdin nitqi bir sıra pedaqoji tələblərə cavab verməlidir. Belə ki, zənginlik, məzmunluluq, məntiqi ardıcılıq, düzgünlük, aydınlıq, dəqiqlik, ifadəlilik, təmizlik nitqə verilən tələblərdir. F.Köçərli isə nitqin aydınlığını təfəkkürün düzgün işləməsi, fikrin düzgünlüyü ilə əlaqələndirirdi. “Bizim yəqinimizdir ki, dili dolaşmış şəxsin fikri də dolaşqdır. Doğru və salamat fikirli adamların kəlamı da həmişə aydın, açıq və düzgün olur deyirdi”. Həmçinin oxu şagirdlərin dil duyumunun inkişafını, fikrin ifadə olunmasında sözün məna xüsusiyyətlərinin, cümlə və mətnin rolunun anlaşılmasını, dilin üslubi imkanlarının zənginliyi ilə şagirdlərin maraq və məhəbbətinin formalaşmasını təmin edir.

Şagirdlərin hafizəsini möhkəmləndirmək, nitqini inkişaf etdirmək, dünyagörüşünü genişləndirmək, estetik zövqünü tərbiyə etmək baxımından şeirlər müstəsna rola malikdir. Şeir oxumağın sirrlərini şagirdlərə başa salmaq üçün müəllim ifadəli oxu nümunəsi verməlidir. Ucadan, ifadəli oxu prosesində şeirin ölçüləri (heca, vəzn, ritm və s.) daha aydın qavranır. Orfoepik normaların mənimsədilməsi üçün şeirlər daha məqsədəuyğundur. Məhz bu baxımdan dərslərdə verilmiş B.Vahabzadənin şeiri hər dövr üçün oxunaqlıdır və kiçik yaşlı məktəblilərin maraq dairəsindədir:

Ey hörmətli müəllim,

Hər könüldə yerin var.

Hər kənddə, hər şəhərdə

Sənin meyvələrin var.

Əkdiyin ağacların

Gülü, çiçəyi solmaz.

Dünyada sənin kimi

Barlı bağban tapılmaz .

Bu şeiri öyrəndikdən sonra müəllim şagirdlərlə əzbər yazı apara bilər. Şagird əzbər yazı zamanı həm şeiri əzbərləyir, həm də onda düzgün orfoqrafik bacarıqlar formalaşır. Bilirik ki, əzbər yazı həm üzündənköçürmə, həm də imla ilə bağlıdır. Başqa bir metod olaraq şagirdlərə tapşırıla bilər ki, şeiri nəsrə çevirin.

Bəzən şagird dolaşmaq nitqə malik olur, sürətlə danışarkən bəzi sözləri aydın tələffüz etməyi bacarmır və ya şəkilçiləri buraxır. Oxunun düzgünlüyünə xidmət edən vasitə kimi şagirdlərə müəllim yanıltmac oxutdurmalıdır. Kiçik yaşlı uşaqların nitq inkişafı, düzgün danışmaq və tələffüz vərdişlərinə yiyələnmələri, söz ehtiyatının artması vacib məsələ kimi hər bir müəllimi və valideyni düşündürür. İbtidai sinif dərslərinə nəzər saldıqda görürük ki, müxtəlif janrdan bədii əsərlər tədris olunur. Nağılların dili sadə, aydın və obrazlı ifadələrlə zəngin olduğundan kiçik yaşlı məktəblilərin nitqinin inkişaf etdirilməsində də geniş imkanlar açır. Bu cəhətinə görə ibtidai sinif “Azərbaycan dili” dərslərində nağıllara kifayət qədər geniş yer verilmişdir. Xalq dilinin nüfuzedici gücü vasitəsilə şagirdlərə təqdim edilən, söylənilən nağıl onların nitqinin zəngin, səlis və obrazlı olmasına imkan yaradır. Nağıllar şagirdlərin lüğət ehtiyatını genişləndirir, rabitəli nitqinin inkişafına əhəmiyyətli dərəcədə kömək edir. Nağıllardan istifadə uşaqların dünyagörüşünü genişləndirir, təfəkkürünü inkişaf etdirir, yaddaşını gücləndirir. Nağılların əyaniləşdirilməsi, nağıla aid cizgi filmlərinə baxılması şagirdlərin ruhuna yaxındır və nitq inkişafı üzrə işin təşkilində müvəffəqiyyətlə istifadə olunur. Nağıllar quruluşuna görə hekayəyə yaxındır, lakin nağılda başlanğıc və sonluq təkrar olunur. Nağılların ifadəli oxusu, personajların öz səsləri ilə təqlid olunması və s. həm şagirdlərin ədəbi tələffüz vərdişlərini mənimsəməsini sürətləndirir, həm də təxəyyülünü inkişaf etdirir.

III sinif Azərbaycan dili dərslərində Mərhəmət başlığı altında “İki alma” (C.Məmmədquluzadənin eyni adlı hekayəsi əsasında yazılmış) hekayəsi verilib. Mətnin sonunda verilmiş söz boğçasına diqqət edək:

Şahı, abbası, tramvay, çərəz, qanı qaralmaq, fikir götürmək, ağzına su almaq .

Tapşırıq C. Uyğunluğu müəyyən edin:

1. qanı qaralmaq	a) susmaq
2. fikir götürmək	b) bikef olmaq
3. ağzına su almaq	c) şadlanmaq
4. kefi açılmaq	ç) xeyli düşünmək

Tapşırıq D. Hekayənin baş qəhrəmanına məktub yazın. Onun hərəkətinə münasibət bildirin. Yadda saxla. Nağıl və hekayələrdə rast gəlinən bəzi sözlər indi istifadə olunmur. Belə sözlərə köhnəlmiş sözlər deyilir. Məsələn keşmişdə beşqəpiklik pul- şahı, iyirmi qəpiklik isə abbası adlanırdı. [1, s.19].

Daha sonra qruplarla iş verilib. Aşağıdakı şəkillərdə məndən dörd epizod əks olunmuşdur. Həmin epizodları öz sözlərinizlə nəql edin. Bu tapşırıq şagirdin bədii və yaradıcı təfəkkürünü formalaşdırır.

Tapşırıq D. Hekayənin baş qəhrəmanına məktub yazın. Onun hərəkətinə münasibət bildirin. Dərslik müəllifləri sistemlilik və ardıcılığı gözləməklə, məzmun xətlərini də unutmamışdır. Hekayəni şagird düzgün, sürətli, şüurlu, ifadəli oxuyur. Daha sonra qruplarla iş şəklində şagird epizodları öz sözlərilə nəql edir. Buradan belə nəticəyə gəlirik ki, dərslik müəllifləri 1-ci məzmun xətti-dinləyib-anlama və danışma, oxu, yazı, daha sonra dil qaydaları ilə bağlı məsələləri diqqətdən kənarda saxlamamışdır. Deməli hekayənin tədrisi prosesində müəllim həm şagirdlərin şifahi, həm də yazılı nitqini formalaşdırmış olur.

Dilçi alim Afat Qurbanov da doğru göstərir ki, dil öz varlığını nitqdə, nitq isə öz mənbəyini dildə tapır. Deməli, nitqin yaradıcısı dildir. Dil olmasa nitq təzahür edə bilməz. Hər hansı bir dili öyrənməkdə ilk növbədə şifahi nitqə üstünlük verilməlidir. O, həmçinin qeyd edir ki, təfəkkür üçün istifadə mənbəyi məfhumlar və hökmlərdir [2, s.10]. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisinin başlıca prinsipi nitq inkişafı olduğundan qrammatikanın tədrisi prosesində də şagirdlərin nitqinin və təfəkkürünün inkişafına geniş imkanlar açılır. Hər bir dərsdə ədəbi tələffüz, leksika, söz yaradıcılığı, üslubiyyat və ya rəbitəli nitqin inkişafı üzrə iş əks olunmalıdır. Şagirdlərin şifahi nitqi üzərində aparılan müşahidələr göstərir ki, onların nitqi bəzən nöqsanlı olur. Məsələn, ayrı-ayrı səs və sözlərin yanlış tələffüz edilməsi, nitqin normalarını gözləməmək, qrammatik qaydaları, üslub tələblərini gözləməmək, yerli şivə xüsusiyyətlərinə yol verilməsi kimi nöqsanları müşahidə etmək olar. Şagirdin lüğət ehtiyatının genişləndirilməsi zamanı müəllim çətin sözlərin izahından, danışqda obrazlı ifadələrlə bağlı işlərdən istifadə etməlidir. Lüğət ehtiyatını genişləndirmək üçün bədii mətnlər, eləcə də çalışma üzrə işlər daha məqsədəuyğundur. İbtidai sinifdən başlayaraq müəllimin ifadəli nitqi təlim prosesinə ciddi təsir göstərir. Sönük olan nitq şagirdləri cəlb etmir və nəticədə keçirilən mövzunun qavranılmasında işi xeyli çətinləşdirir. Emosional rəngə boyanmış, intonasiya çalarları ilə zəngin nitq şagirdlərdə marağı gücləndirir, təlim materialına diqqəti artırır. Pedaqoqlar arasında belə bir fikir yürüdülmür ki, məktəbdə ümumiyyətlə qeyri-ifadəli oxu olmamalıdır. İfadəli oxunun ən mühüm təlim əhəmiyyəti əsərin öyrənilməsi və qavranılması vasitəsi olmasıdır. Dilin gözəlliyinin duyulmasını təmin edən və bunu səslənən sözdə əks etdirən ifadəli oxu şifahi nitq mədəniyyətinin inkişafında ciddi rol oynayır. Əzbər öyrənmə, bədii nağıletmə ilə başa çatan ifadəli oxu şagirdlərin şifahi nitqinin zənginləşməsinə o vaxt səmərəli təsir göstərir ki, bu yöndə aparılan iş sistemli olsun.

Təfəkkürün və nitqin inkişafında dinləyib-anlama və danışma bacarıqlarının inkişaf etdirilməsində oxu mətnləri və şifahi, həmçinin yazılı esselərin yazdırılması vacibdir. Ona görə ki, esse şagirdin təfəkkürünü, onun yaradıcı bacarığını üzə çıxaran yazı növlərindən biridir. Bu məqsədlə son illər ibtidai sinif şagirdlərinə də kiçik həcmli esselərin yazdırılması önə çəkilir.

Nəticə. Müəllim nitq inkişafı ilə bağlı zəruri nəzəri və metodik biliklərə yiyələnməlidir. Nitq inkişafı baxımından çalışmaların rəngarəngliyinə, iş formalarının müxtəlifliyinə diqqət yetirilməlidir. Bu işdə təsadüfiliyə yer vermək olmaz. Hər bir nitq inkişafı üzrə iş özündən əvvəlkinə əsaslanmalı və forma və məzmun etibarilə əvvəlkinə inkişaf etdirməlidir. Şagird nitq inkişafı üzrə iş prosesində hansı sözdən necə istifadə etmənin vacibliyini anlamalıdır. İbtidai siniflərdə nitq inkişafı ana dili tədrisinin başlıca məqsədlərindən biri olduğu üçün oxu və dil dərslərində bu məsələyə ciddi fikir verilməlidir.

Ədəbiyyat

1. İsmayilov R., Nurullayeva Ü., Zahidova Ş., Bayramova İ., Xanahiyeva A., Cəlilova K. Azərbaycan dili III sinif. (I-II hissə). Bakı, 2022.

2.
dili, I cild (2 cilddə). Bakı. 2019.

Qurbanov A. Müasir Azərbaycan ədəbi

3.
metodikası (ibtidai siniflərdə). Bakı, 2015.

Rəhimov A. Ana dilinin tədrisi

INTEGRATIVE TEACHING OF MORPHOLOGICAL UNITS

Mehdiyeva Matanat Bahadur Gizi

Ph.D., head teacher Azerbaijan State Pedagogical University, 0009-0005-0068-4590

SUMMARY

Morphological units and language rules related to them are covered starting from the 1st grade. It is possible to prepare all subjects studied in morphology in an integrative way with spelling and orthography. In the 1st grade, students learn about the lexical meaning of a word, words denoting names and actions, words denoting signs, and words denoting numbers in the rubric "We should know these". The teacher who teaches these language rules should build the lesson in an integrative way and use certain methods.

When teaching the rules of the morphological language, phonetics should also be referred to. For example, the pronunciation and accentuation of nouns, the correct spelling of suffixes during the different pronunciation of suffixes added to some nouns, etc. issues. At the same time, it is somewhat difficult to succeed in correct writing rules without acquiring morphological knowledge. Many of the rules of correct writing are learned through the teaching of grammar. For example, in addition to learning the conjugation of the noun, the case of the verb and the change of tense and person, they also master the correct spelling of suffixes related to those grammatical categories.

As we know, -lar² added to nouns as a plural suffix is pronounced in four ways. -nar (boys), -dar (girls), -rar (narrar) and -lar (forests). But according to the rules of the taught language, the suffix is written as -lar². Or, when the case suffix of the noun is added to the nouns ending with an open vowel, it is pronounced differently, the open vowels are closed. In general, it is necessary to know the rules of the language for the correct spelling of nouns that are pronounced and spelled differently. Orthographic rules are formed on the basis of language rules.

When teaching morphology, we also touch upon orthoepy while creating integration with orthography. Because spelling is closely related to orthography. Students should be able to spell and pronounce words correctly.

When getting acquainted with the new words given in the "Word Library", it is good for the teacher to familiarize the students with the correct pronunciation of those words in parallel. Unfortunately, textbooks only focus on correct spelling of

Correct pronunciation is neglected. For example, in the fourth grade textbook (part I) on page 46, several new words were given: truce, conflict, modern, gospel, tactics, invincibility. These words are related to the given text. In fact, there are words in these words that differ in spelling and pronunciation. But these words were not pronounced. In our opinion, it is more appropriate if the words are given in the form of correct spelling and pronunciation.

Students familiar with double-vowel and double-consonant words should also know their correct spelling. In fact, the pronunciation of such words is different from the spelling. For this reason, it is imperative to teach them the correct pronunciation at the same time. But these issues are not addressed in textbooks.

In the process of teaching nouns, special and common nouns, compound nouns, teaching compound nouns, declension of the noun, transition of q to r, k to y, etc. should be associated with orthography.

During the teaching of adjectives, it is more effective to organize a lesson in an integrated way with spelling and orthography while teaching language rules to students. In the 4th grade, language rules about the degrees and spelling of adjectives are given. Examples of adjectives written with a hyphen, adjacent and separated are also shown. If the teacher teaches the given language rule in an integrative way, he achieves his goal. That is, it will be somewhat difficult to understand the essence and different aspects of these two orthographic events without relying on grammar.

During the integrative teaching of morphology and spelling, after students have consciously mastered the grammar rules, they understand why each word is written this way and not the other way, and apply each rule they learn to dozens of other words. This clearly shows how important the teaching of spelling and morphology is in elementary grades.

We can show the same example on verbs. For example, when adding tense and person suffixes to verbs, we come across verbs with different spelling and pronunciation: I will buy-[I will buy]; They spell it wrong because they pronounce it in the form of оқылыгай [we will read].

Another orthographic rule taught in elementary grades regarding the teaching of verbs is the change of q to ğ and k to y in the 1st person singular and plural when polysyllabic future tense verbs ending in q and k change according to person. If this rule is mastered correctly, students will not make the above mistakes.

One of the rules related to the change of the grammatical form of verbs is the rule that t changes to d when suffixes starting with a vowel are added to the end of the monosyllabic verb roots et, go, as well as multisyllabic verbs ending in t. For example, do-do-do; go-go-go-go etc. This is the law of resonance. Students get acquainted with this rule practically in the first grade, and learn it theoretically in the upper grades.

Elementary school students make different types of morphological and orthographic errors when spelling, expressing, and writing essays. Such errors include moving words from line to line according to the root and suffix, many corrections and gross spelling errors related to the spelling of compound nouns, adjectives, numbers, verbs and other parts of speech, etc. includes The root cause of such errors is the non-integrative passage of language rules.

When the language rules about "pronoun" are passed, the orthographic rules are mostly manifested when personal pronouns take the case and affiliation suffix of the noun. The pronouns I and we have the suffix -im in the possessive case. Students learn both the case of these pronouns and the different suffixes of the possessive case.

Some students misspell pronouns such as they, these, and these because they mispronounce them. Therefore, the teacher should write these pronouns on the board and explain them so that the students can grasp them visually at the same time.

If the teacher organizes his lessons in an integrative way with spelling and orthography, the students acquire a better written and oral speech culture.

The teacher should carefully take into account the spelling mistakes encountered in the speech of the students, group them, get acquainted with their character, determine which mistakes to give the students to work on eliminating while passing each topic, and choose examples suitable for the students' level of knowledge.

During the integrative teaching of spelling and morphology, it is possible to prepare an orthographic-orthoepic table of words that students are supposed to be unable to write correctly in relation to each grammatical rule.

The teacher should make it possible for students to work independently while working on mistakes. The integrated teaching of spelling and morphology allows students to firmly and consciously learn the knowledge of morphology, to be able to find independent examples of them, and to be able to use orthographic rules quickly and easily during writing.

Students make some gross spelling mistakes even when word creation is not done properly. For example, they move words from line to line not by syllables, but by root and suffix: kir-icy, yat-aq, gay-indi, etc. They also make these mistakes when writing complex words. As a rule, the teacher should make the students understand the principle of word root uniformity regarding the transfer of complex words from line to line. The teacher can correct these mistakes of the students by organizing orthographic and morphological studies related to the division of words into roots and suffixes.

A. Efendizadeh, M. Hasanov, H. Huseynov, etc. are among the authors who conducted research on the related teaching of morphology and spelling in methodological literature. They talked about the difficulties encountered in writing some suffixes and ways to overcome them. Connecting morphological concepts with mastering orthographic rules in primary grades helps students acquire correct and literate writing habits. The analysis of the word according to its composition allows to master the correct spelling of the orthograms in the word.

The teacher can give students certain tasks and write different spellings in order to master morphological language rules well. Vocabulary spelling is more important in this task, both in terms of time and for learning new words. Spelling can be written every lesson according to the dictionary. However, 3-4 of the words written each time should be new words, and the others should be words that have been passed.

Elementary school students sometimes omit or increase letters because they do not know the structure of words well. In order to eliminate such mistakes, students can be instructed to separate those words into roots and suffixes. It is necessary to use orthographic and morphological studies related to the teaching of word composition, roots and suffixes.

Correlating orthography with morphology is an important teaching principle. Building the training in this direction increases students' orthographic and morphological knowledge and skills, and forms an educated writing culture in them.

Orthographic works conducted in the process of teaching parts of speech strengthen students' knowledge of morphology. Knowledge becomes a habit through studies and various test tasks. A teacher who forms spelling habits in students is a teacher who can organize his work correctly and purposefully. Morphological-orthographic studies can be used by teaching all parts of speech in the form of selective and creative spelling.

We think that it is important to connect morphology and orthography during orthographic work related to the teaching of basic and auxiliary parts of speech in primary classes.

Key words: morphology, morphological units, integration, orthography, orthography

Literature

1. Abdullayev A. Method of teaching Azerbaijani language in primary school. Baku: Maarif, 1962, 165 p.
2. Azerbaijani language 4. Textbook (Specialty), "East-West" ASC, Baku, 2023, 111 p.

3. Azerbaijani language 4. Textbook (Part II), "East-West" ASC, Baku, 2023, 111 p.
4. Efendizade A.R. The scientific basis of teaching correct writing. Baku: Maarif, 1975, 176 p.
5. Efendizade A.R. Scientific basis of Azerbaijani orthography. Baku: Maarif, 1968, 16 p.
6. Khalilov B.A. Morphology of the modern Azerbaijani language (Part II). Baku "Nurlan" publishing house, 354 p.

ON THE ARTISTIC CHARACTERISTICS OF KHATAI POETRY
XƏTAİ POEZİYASININ SƏNƏTKARLIQ XÜSUSİYYƏTLƏRİNƏ DAİR

BABAYEV YAQUB MƏHƏRRƏM OĞLU

Filologiya elmləri doktoru, Professor, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti,
Azərbaycan ORCID: [0000-0002-4738-9426](https://orcid.org/0000-0002-4738-9426)

Xülasə

Məqalə Ş.İ.Xətai poeziyasının sənətkarlıq xüsusiyyətlərinin təhlilinə həsr edilmişdir. Göstərilir ki, Xətai klassik Azərbaycan ədəbiyyatının görkəmli nümayəndələrindən biridir. O, lirik şeirlərlə yanaşı həm də poemalar yazmışdır. Əsərləri Azərbaycan türkcəsindədir. Onun poeziyası sənətkarlıq baxımından səviyyəli təsir bağışlayır. Dil-üslub və məcazlar sistemi baxımından zəngindir. Məqalədə şairin əsərlərinin dil-üslub xüsusiyyətləri və məcazlar sistemi izah edilir. Bu zaman sənətkarın yaradıcılığından konkret nümunələr verilir.

Açar sözlər: Azərbaycan ədəbiyyatı, Xətai, epik şeir, məcazlar sistemi, dil-üslub xüsusiyyətləri, sənətkarlıq

Summary

The article is devoted to the analysis of artistic features of S. I. Khatai's poetry. It is shown that Khatai is one of the outstanding representatives of classical Azerbaijani literature. He wrote poems as well as lyric poems. His works are in Azerbaijani Turkish. His poetry has a level of impact in terms of artistry. It is rich in terms of language-style and system of metaphors. The article describes the linguistic and stylistic features of the poet's works and the system of metaphors. At this time, specific examples of the artist's creativity are given.

Key words: Azerbaijani literature, Khatai, epic poem, system of tropes, linguistic and stylistic features, craftsmanship

Giriş

Şah İsmayıl Xətainin əsərləri ideya-məzmun cəhətdən kifayət qədər səviyyəli təsir bağışladığı kimi sənətkarlıq baxımından da diqqəti cəlb edir. Başqa sözlə, sənətkarın poeziyası sənətkarlıq siqləti etibarlı ilə də türkdilli şeirin diqqətəlayiq örnəklərindən sayıla bilər. Bu cəhəti biz onun həm poemalarında, həm də lirik şeirlərində aydın şəkildə görə bilərik.

“Dəhnamə” poemasının sənətkarlıq xüsusiyyətləri

Məsələn, şairin «Dəhnamə» poeması sənətkarlıq manerasına görə klassik poeziyamızın şah əsərlərindən sayıla bilər. Gənc qələm sahibi sanki burada bədii istedadının bütün enerjisini, rənglərini, sənətkarlıq bacarığını nümayiş etdirmişdir. Əsər dil (və dil materiallarından istifadə, söz, ifadə seçimi, adi dil vahidinin poetizmə çevrilməsi, dilin canlılığı), üslub, təhkiyə manerası, qafiyə sistemi, bəlağət vasitələrinin zənginliyi və dürüstlüyü, vəznin qüsursuzluğu, şeiriyyət estetikası, süjet və kompozisiya və s. baxımından, həqiqətən, kamil bir sənət nümunəsidir.

Bu barədə təfəsilatlı danışmaq imkanı olmasa da, gətirəcəyimiz misallar deyilən fikri aydın şəkildə isbatə yetirir. Məsələn, əvvəlcə dediyimiz kimi, əsərin ümumi ovqatı nikbin, tərəvətli lad üzərində qurulub. Müəllif əhvalatın ahənginə (eşqin möhtəşəm və gözəl bir duyğu olmasına,

finalın nikbinliyinə) uyğun zaman intervalı seçir: bahar fəslı. Finalın tənənəsini lap əvvəldən, süjetə keçməzdən qabaq baharın tərəvəti, şuxluğu ilə uzlaşdırır. Məqsədli olaraq geniş şəkildə verilən bu bahariyyə poeziyamızdakı ən gözəl peyzaj lövhələrindən biridir. Onu oxuduqda mənzərənin necə usta bir qələmin məhsulu olduğu barədə əlavə şərhə ehtiyac qalmır:

*Qış getdi, yenə bahar gəldi,
Gül bitdivü lələzar gəldi.
Quşlar qamusu fəğanə düşdü,
Eşq odu yenə bu canə düşdü.
Yer geydi qəbəyi-xizrpuşan,
Cümlə dilə gəldi ləbxəmuşan.
Sərvın yenə tutdu damənin su,
Su üstə oxudu fəxtə gu-gu.
Gönçə dəhəni çəməndə xəndan,
Gülmaxdan ənar açıldı dəndan.
Bülbül oxudu sifati-hicran,
Dəryadə dür oldu əbri-neysan.
Durna uçuban həvayə düşdü,
Laçın oluban ovayə düşdü.*

Müəllif poemada dilin gözəlliyinə xüsusi diqqət yetirmişdir. Doğrudur, dil sadə deyil, sırf milli, xəlqi elementlərlə yanaşı alınma leksik-qrammatik vahidlər də boldur. Bu, əsərin anlaşılmasını bir qədər çətinləşdirir. Amma əruz vəznində ərsəyə gətirilən əsərdə başqa çıxış yolu yox idi. Bununla belə bədii mətnə alınma dil elementləri ilə milli leksik-qrammatik vahidlər o qədər münasib şəkildə uyuşdurulmuşdur ki, poetika, bədii tərtibat, şeiriyyətin estetik mükəmməlliyi baxımından heç bir yadlıq hiss olunmur. Yadlıq az-çox mətnin başa düşülməsi cəhətdən özünü büruzə verir. Poetik təhkiyə, nağıletmə ilə şeiriyyətin uğurlu sintezi, linqivistik materialın seçimi və poetizmə çevrilməsindəki ustalığ isə yerindədir. Hətta bəzən dil mümkün qədər sadələşir, milli və ya milliləşmiş linqivistik üsürlərdən təşkil edilir:

*Çün yola düzəldi, Yaş getdi,
Əql ilə rəvanü baş getdi.
...Görgəc anı çəkdi atı başın,
Səncidə qılurdu içü daşın.
Heyrət gözü birlə baxar idi,
Yar suyınə könlü axar idi.
Qılmaqda tamaşa gülüstanə
Oldu gözü tuş bağbanə.
Çün gəldi yanına bağbanın,
Sordu xəbərin nədir nişanın.
Der: - Qasidəm ol şikəstə zarə*

Kim, aşiq olubdur ol nigarə.
Lütf eylə yeri, bu bəndədən var,
Ərz eylə ana dilimdən əsrar,
Dəgil yenə gəldi özgə qasid.
Təhqiq gəlibdir ol nə qasid.
Bir töhfə əlində gövhəri var,
Arizdir özünü cövhəri var.

Burada qafiyə sisteminə diqqət yetirsək, görərik ki, müqəffa sözlərdə 1 hərf ilə yaranan qafiyə (rəvi qafiyə) tək-təkdir. Qafiyələr, əsasən, 2-3, bəzən də daha çox hərf ilə (zəngin və mükəmməl qafiyələr) yaradılır. Belə bir poetik əlamət poemanın bütöv mətninə şamil edilə bilər. Təbii ki, şeirin əsas elementlərindən olan qafiyə nizamının bu cür mükəmməlliyi əsərin bədii məziyyətini, sənətkarlıq keyfiyyətini yüksəldir.

İstər yuxarıda verdiyimiz parçada, istərsə də əsər boyu vəznin (**üçbölümlü sınıq qısa naqis həzəc**) mizanı və tələbi də nizamlı surətdə gözlənilmişdir.

Sənətkarlıq sıqləti, demək olar ki, əsərin hər misrasında, hər deyimində duyulur. Məsələn, Aşiq Səba ilə vədələşir ki, sabah gəlib onun (Aşiqin) məktubunu Məşuqəyə aparsın. Səba: «Sabah tezdən gəlib məktubu apararam. Orada hər şeyi yaz» – fikrini çatdırmaq istəyir. Ancaq belə demir. Mətləbin bu cür quru və soyuq ifadəsi poetizmdən, şeiriyyətdən uzaq olardı. Estetik gücə, bədii «nüfuzə» malik olmazdı, könülü oxşamazdı. Ona görə də müəllif dilin obrazlı qatına baş vurur. Qələmini münbit, tamli, zövqəyatan, xalq deyimindən qidalanan ifadələrə uzadır. Onları qənaətlə tapıb cilalayır. Mətləbin yığcam poetik ifadəsinə çevirir. Aşiq Səbanın həmin məramı ona bu cür ifadə etdiyini söyləyir:

Qövl etdi mənə ki, dan atan çağ,
Bülbül budağa qonub ötən çağ,
Olmuş ola namə cümlə təhrir,
Hər ərzə ki, var içində təqir.

Burada artıq və «yüksüz» bir söz belə yoxdur.

Yaxud: «Qələmlə yazdım» əvəzinə «*lövh üstə sürüb bu başın anın, Tökdüm vərəq üstə yaşın anın*», «Məktubu kağıza qoydum» əvəzinə «*Kəsdim qulağın türabə tökdüm, Gətirib yüzünə donunu бүkdüm*», «Dayandı» əvəzinə «*Cilovunu çəkdi*», «Məktub islanmışdı» əvəzinə «*Yaş ilən anın donu nəm olmuş*», «Məktubu cırıb məhv edər» əvəzinə «*Ağ yüzünü dəxi qarə qılır*», «Bu xətalı yolu niyə gəldin» əvəzinə «*Mindin niyə, neyçün atəşin at*», «Səhər açıldı» əvəzinə «*Xavər şahı yaxə çək qıldı, Göylər təbəqini pak qıldı*», «Günəş çıxdı» əvəzinə «*Gög qübbəsindən asıldı qəndil, Yüzündən alıb niqabi məndil*» və s. son dərəcə uğurla tapılmış obrazlı deyimlərdən, istiarələrdən, qaynar ifadələrdən istifadə edir və bunların çoxunda bəlağət vasitəsi olan eyhamın (tourıyyə) gözəl nümunələrini yaradır (Bu metonimiyaya uyğun gələn məcaz növüdür).

Əsərdə bəlağət vasitələri bol-bol işlədilmişdir və onlara istənilən qədər nümunə göstərmək olar. Biz bir neçə misalla kifayətlənirik:

cinas:

*Ey yüzü qara, füzul, ədəbsiz,
Heç bilmədiniz nədir ədəb siz.*

mübaligə:

*Gər mehr qılursa sərv-i dilcu,
Bağına həmişə bağlayım su.*

Bu, Göz yaşının dilindən bağbana deyilir. Göz yaşı bağbana bildirir ki, get, Məşuqəyə çatdır ki, istəsə, mən həmişə su axıdıb onun bağını öz yaşımla suvararam.

təzad:

*Gər gündüzə xəlq müştəriydi,
Amma mana gecə xoştəriydi.
...Həzl eylədim ol dəm afitabı
Kim, nişə götürdü bu niqabı.*

Bu sözləri Aşiq Yarla görüşdüyü gecə səhər açılan vaxt söyləyir. Səhər açılıb günəş çıxdığı üçün o, gözəldən ayrılmalı, vüsal sona yetməlidir. Ona görə də Aşiq günəşin çıxmasını və səhərin açılmasını istəmir. Gecə, qaranlıq onun üçün xoş, gündüz isə əzablı, uğursuzdur. Çünki o, fəraqa səbəb olur.

touzi (assonans, alliterasiya):

*Sən bilməmişən ki, mən nə nazəm,
Söz əhliyəmü nə əhli-sazəm.
Sən bilməmişən gözüüm nə gözlər,
Könlüm dilər eşidim nə sözlər.*

Burada «n», «m» samitlərinin və «ə», «ö» saitlərinin təkrarı ilə forma gözəlliyinə xidmət edən poetik fiqur yaradılmışdır. Əsərdə bu tipli nümunələr çoxdur.

Lütf: Lütf elə poetik fiqurdur ki, bədii mətndə işlənən hər hansı söz və ya ifadəni iki və daha artıq mənada başa düşmək (izah etmək) olar:

*Mişk iyləməyəm, **yüzü qaradır**,
Güldəstələmə, yüzü paradır.*

Bu beyt Məşuqə öz gözəlliyini öyərək onun dilindən deyilir. Burada 1-ci misradakı «*yüzü qaradır*» ifadəsini iki mənada anlamaq olar: 1. Mişkin, rəngi qara olduğu üçün mən onu iyləməyəm; 2. Mən o qədər gözəl və ətirliyəm ki, mişkin ətri mənimlə müqayisədə yararsızdır. Yəni mənim ətrimin müqabilində mişk ətir verməkdə üzü qaradır. Ona görə də mən onu iyləməyəm.

Beytin 2-ci misrasında isə gözəl bir **istiarə** yaradılmışdır.

Lüzum (inat): Bu elə poetik kateqoriyadır ki, şeir bütövlükdə müəyyən söz və ya ifadə üzərində qurulur. Yəni müəllif məqsədli olaraq şeirin bütün beyt və ya misralarında seçdiyi müəyyən söz, yaxud ifadəni işlədir. Mənanı isə həmin söz (ifadə) ilə bağlayır. Başqa sözlə, mənanı həmin sözün (ifadənin) üzərində qurur.

Xətai lirikasında məcazlardan istifadə

Xətəinin aşağıdakı qəzəlinin bütün beytlərində «**yaylıq**» sözü işlədilmiş və şeir bütünlüklə həmin söz üzərində qurulmuşdur:

Riştədir cismim mənim, kirpiklərin suzən misal,

***Yaylığın** yanına durur, natəvan könlüm misal.*

Gül-gül oldu arizin, şövqin görübən şəm'i-dil,

*Düşsə zülfün əksi şol gül **yaylıq** üstə dal-dal.*

*Dəmbədəm **yaylıq** arasında, həbibim, qaşların,*

Sanasən kim görünür el gözünə gögdən hilal.

*Natəvan könlüm düşər, **yaylıq** misal əldən-ələ,*

Ta məgər lə'li-ləbindən tapıla bir an visal.

*Rəhm qılğil, **yaylığın** götür yüzündən, ey sənəm,*

Qüssədən bulmuş Xətai xəstədil aşüftəhal.

«Yaylıq» sözünü məqsədli olaraq beyt-beyt işlədən və mənanın mərkəzi fiquruna çevirən müəllif burada zərif bir mənzərə yaratmışdır: Aşıqın cismi sap, gözəlin kirpikləri isə iynə timsalındadır. Həmin iynə-sapla yaylıq (tikmə) üzərinə gözəlin rəsmi hək edirlər (tikirlər, toxuyurlar). Aşıqın qəlb şamı nigarın gül kimi toxunmuş (tikmə üzərində) yanağını görüb şövqə gəlir. Onun saçları da dal-dal yaylıq üzərinə həkk olunub gül yanağı üzərinə tökülür. Onun qaşları yaylıq üzərində göydəki hilal kimi əldən-ələ gəzir. Bu ümidlə ki, gözəlin «ləli-ləbi»nin vüsəlinə yetişə. Sonuncu beytdə «yaylıq», «niqab» mənasında işlədilir. Aşıq gözələ rica edir ki, niqabı üzündən götürsün ki, onun üzünü görə bilsin.

Rəddül-əcüz ələs-sədr. Şeirdə forma gözəlliyi yaradan bu poetik fiqurun bir neçə növü vardır. Aşağıdakı qəzəlinə Xətai onun maraqlı bir növündən istifadə etmişdir. Bu növdə əvvəlcə gələn misranın sonunda («əruz»unda) işlənən söz və ya ifadə ondan sonra gələn misranın əvvəlində («ibtida»sında) işlədilməli, şeir əvvəldən sona qədər bu prinsip əsasında qurulmalıdır. Eyni zamanda şeirin məna tutumu gözlənilməlidir:

***Xar** oldu yürəgim hicrində, ey gül üzli **yar**,*

***Yar** bağrım arasın, gör kim neçə **xar** onda **var**.*

***Varma** yanımdan mənim, ey hicr-dilsuzani **dust**!*

***Dustü** düşməni xamusu ağlar mənimçün **zar-zar**.*

***Zar-zar** ağlar çü bülbul gül yüzünçün mürği-**can**,*

***Candan** etmişdir məni cövr ilə dövri-**ruzigar**!*

***Ruzigarım** tirədir sənsiz, əya arami-**dil**,*

***Dil** neçün aram tutsun həddən ötdü **intizar**.*

***İntizarəm**, və 'deyi-vəslin yolunda **hər zaman**,*

***Hər zaman** divanə tək dağlara düşdüm **biqərar**.*

***Biqərar** oldum saçıntək rüxlərindən ayrı **mən**,*

***Mən** neçün aram edim sənsiz ki, oldum **dilfıkar**.*

Dilfıkar oldu Xətai fıraqətindən **ruzü şəb**,

Ruzü şəb vəslin xəyali canda qaldı yadigar.

Ləffü nəşr. Təşbehlər əsasında qurulur. Ən azı iki bənzəyən və iki bənzədilən olmalıdır. Bənzəyənlər bir dəstədə, bənzədilənlər isə başqa dəstədə verilir. Xətainin aşağıdakı beytində hər iki misra ləffü nəşr əsasında qurulmuşdur:

Kipriyin (1), qaşın (2) görüb, tirü (1) kəmanım (2) söyləyəm,

Zülf (3) ilə vəchin (4) görüb, şəm'i (4) -şəbistanım (3) derəm.

1-ci misrada *kiprik – tir* (ox), *qaş – kaman*; 2-ci misrada *zülf (saç) – şəbistan (yatacaq, otaq, məkan)*, *vəch (üz) – şəm* təşbehləri ləffü nəşrə yaxşı nümunədir.

Xətai həm ərüz, həm də heca vəzninin imkanlarından yararlandığı, hər iki vəznin ritm, ahəng və üslubi poetikasına yaxşı bələd olduğu üçün onun əsərlərində qəzəl poetikası ilə qoşma poetikası çarpazlaşır. Lazımi məqamlarda biri digərinə təsir göstərir. Məsələn, şairin heca vəznində bir neçə qəzəli vardır. Yaxud heca vəznli şeirlərində bəzən ərüzün tələbinə müvafiq ərəb-fars tərkibləri, izafətlər işlədilir və s. Amma bütövlükdə götürdükdə onun heca vəznli şeirlərinin dili daha sadə və canlı, xalq dilinə yaxındır. Hətta bəzən danışiq dili qədər sadədir. Aşağıdakı bayatılarda olduğu kimi:

Könül vermə nadana,

Haqqı inkar edənə,

Müridəm, haqq demişəm

Məhəbbət xanadana.

Xətai işin düşər,

Gəlib-gedişin düşər,

Dişləmə çiy löqməni,

Yerinə dişin düşər.

Ş.İ.Xətai klassik poeziyamızın, xüsusilə də ana dilli şeirimizin tərəqqisində əvəzsiz rol oynamış qüdrətli bir sənətkardır.

Ədəbiyyat

1. **Araslı H.** Müxtəsər Azərbaycan ədəbiyyatı. I c., Bakı, 1943
2. Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi. 3 cildə, I c., Bakı, Azərb. SSR EA nəşri, 1960
3. Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi. 6 cildə, III c., Bakı, Elm, 2009
4. Azərbaycan tarixi üzrə qaynaqlar. Bakı, ADU nəşri, 1989
5. **Cavadova M.** XVI-XVII əsrlərdə Səfəvilər dövlətində və Xətainin dilində işlədilmiş bir sıra terminlər haqqında. AR EA-nın xəbərl., №1-4, 1994
6. **Əfəndiyev O.** Azərbaycan Səfəvilər dövləti. Bakı, 1993
7. **Hikmət İ.** Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi. 2 cildə, II c., Bakı, Azərnəşr, 1928
8. **Xavəri S.** Xətai poeziyasında təsəvvüf ideyası. «Ədəbiyyat məcmuəsi». AMEA Nizami ad. Ədəb. İnst. əsərləri. XVII c., Bakı, 1999
9. **Xətai Ş.İ.** Əsərləri (tərtib edən: Məmmədov Ə.), 2 cildə, I c., Bakı, Azərnəşr, 1975

10. **Xətai Ş.İ.** Əsərləri (tərtib edəni: Məmmədov Ə.), 2 cildə, II c., Bakı, Azərənşr, 1976
11. **Xətai Ş.İ.** Əsərləri (tərtib edənlər: Səfərli Ə., Yusifli X.). Bakı, Şərq-Qərb, 2005
12. **Xətai Ş.İ.** Sazım (şeyrlər). Bakı, 1973
13. **Xətai Şah İsmayıl** (elmi, ədəbi-bədii, toplu – tərtib edəni: A.Hüseynqulu oğlu). Bakı, Ozan, 1997
14. **Xətaişünaslığa hədiyyə.** (elmi, ədəbi-bədii, toplu – tərtib edəni: A.Hüseynqulu oğlu), II kitab. Bakı, Ozan, 1998
15. **Xətai Şah İsmayıl** (məqalələr toplusu). Bakı, Elm, 1988
16. **Köprülüzadə M.F.** Azəri ədəbiyyatına dair tədqiqlər. Bakı, Sabah, 1996
17. **Qasımlı M.** Şah İsmayıl Xətayinin poeziyası. Bakı, Elm, 2002
18. **Quliyeva M.** Klassik şərq poetikası. Bakı, Yazıçı, 1991
19. **Məmmədov Ə.** Şah İsmayıl Xətai. Bakı, 1988
20. **Mümtaz S.** Azərbaycan ədəbiyyatının qaynaqları. Bakı, Elm, 1986; 2006
21. **Musayeva A.** XV-XVI əsrlər Azərbaycan mühacirət ədəbiyyatı və Xəlili «Firqətnamə»si. Bakı, Elm, 2007
22. **Səfərli Ə., Yusifli X.** Azərbaycan ədəbiyyatı tarixi (qədim və orta əsrlər). Bakı, Ozan, 2008
23. **Tərbiyə M.** Dənşməndani-Azərbaycan. Bakı, Elm, 1987
24. **Vilayəti Əli Əkbər.** Şah İsmayıl Səfəvi dövründə İranın xarici əlaqələr tarixi. Bakı, Əlhuda, 1998
25. **Vaxid Tabrizi.** Djami-muxtasar (traktat o pogtike). M., İzd. Vostoç. Lit., 1959
26. **İbn al-Mu'tazz.** «Kitab al badi». Sm. Kraçkovskiy İ.Ö. İzbr. soçin., t.IV, M.-L., İzd. Ak.Nauk SSSR, 1960

RESEARCH OF PLACES THAT KEEP THE MEMORY OF MUHTAR AVEZOV
ALIVE

MUHTAR AVEZOV'UN HATIRASINI YAŞATMAKTA OLAN MEKANLARIN
ARAŞTIRILMASI

Mukhabbat MASSADIKOVA

Örg.Görevlisi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
Filoloji Fakültesi, Türk Dili Bölümü, ORCID ID: [0000-0002-5257-1935](https://orcid.org/0000-0002-5257-1935)

Özet

Türk dünyasının kültürüne ve edebiyatına manevi bir değeri olarak ele alınan M. Auezov'un Kazakistan'da iz olarak kaydedilen anıları incelenmektedir. Aynı zamanda kendilerine özgü ifade biçimleriyle eşsiz bir olgu haline gelmiş olan M. Auezov'un çalışmalarının tam olarak anlaşılması için bilimsel ve bilişsel temellerden birinin, etnografik dil verileri ve ulusal-kültürel adlar örneklerle desteklenmektedir. Makalenin temel amacı ve yönü Muhtar Avezov'un sanatsal becerilerini hayata yaşatmakta olan müzeler, kütüphaneler, okullar, üniversiteler, merkezler, cadde ve köy isimleridir. Yazarın sanatsal mekanı betimlemedeki becerisine yakından dikkat çekiyor. Çalışma için gerektiren veriler teorik bilgiler ve internet siteleri araştırılmıştır. Araştırma sırasında yazarın anıları olarak bilinen eserlerinin ideolojik ve estetik yönlerini vurgulanmıştır. Ayrıca, Abay şiirlerinin el yazması nüshalarının muhafazası ve Merkez İlim Kütüphanesine nakli hususunda da ayrıntılı bilgi verilmektedir. Müze ve kütüphanelerde korunmakta olan Abay yazmaları hakkında bilim adamlarının vardığı bilimsel sonuçlar ve bu yazmaları günümüze kadar yaşatılmaktadır. Abay'ın korunan el yazmaları Kazak halkının değerli mirasıdır. Şairin günümüze ulaşan kitap ve yazıları, onun dünya görüşünü, çevreye karşı tutumunu, iç dünyasını anlamamız için pek çok fırsat sunmaktadır. Abay yazmalarının kütüphane koleksiyonunda bulunması, her şeyden önce Abay üzerine çalışma yapan bilim insanlarına, orijinalleriyle çalışıp, bunları başka çalışmalarla karşılaştırarak sonuçlara varma konusunda büyük bir fırsat sunmaktadır. Bununla beraber okul ve üniversite ve adı verilen heykeller, cadde ve köy isimleri Abay'ın mirası bilgelikle dolu zengin bir hazinedir. Sonuç olarak, kaydedilen her yaşantısı millî ruhla doludur, zengin bir öğretici anlam taşır, bizi ahlaka ve iyiliğe yöneltir, düşünmeye ve düzeltmeye yöneltir. Bu büyük şahsiyetin gelecek nesillere bıraktığı değerli eser yapıtları, hiç şüphesiz daha pek çok bilimsel çalışmanın ve sonucun temelini oluşturacaktır.

Anahtar kelimeler: Muhtar Avezov, müze, kütüphane, eğitim merkezleri.

Abstract

The memories of M. Auezov, who is considered as a spiritual value for the culture and literature of the Turkic world, recorded as a trace in Kazakhstan are examined. At the same time, one of the scientific and cognitive bases for a full understanding of the works of M. Auezov, who has become a unique phenomenon with his unique forms of expression, is supported with examples of ethnographic language data and national-cultural names. The main purpose and direction of the article are the museums, libraries, schools, universities, centers, street and village names that bring Mukhtar Avezov's artistic skills to life. It draws close attention to the author's skill in describing artistic space. The data required for the study was researched as theoretical

information and websites. During the research, the ideological and aesthetic aspects of the author's works known as memoirs were emphasized. In addition, detailed information is provided on the preservation of manuscript copies of Abay's poems and their transfer to the Central Scientific Library. The scientific conclusions reached by scientists about Abay's manuscripts preserved in museums and libraries and these manuscripts are kept alive to this day. Abay's preserved manuscripts are a valuable heritage of the Kazakh people. The poet's books and writings that have survived to this day offer many opportunities for us to understand his worldview, his attitude towards the environment, and his inner world. The presence of Abay's manuscripts in the library collection provides, first of all, a great opportunity for scientists working on Abay to work with the originals and compare them with other studies and reach conclusions. In addition, the school and university and the statues named after him, the names of streets and villages are a rich treasure full of wisdom. As a result, every recorded life is full of national spirit, carries a rich educational meaning, directs us to morality and goodness, and leads us to think and correct. The valuable works of art left by this great personality to future generations will undoubtedly form the basis of many more scientific studies and results.

Keywords: Mukhtar Avezov, museum, library, educational centers.

1.GİRİŞ

Mukhtar Avezov, 1897 yılında, günümüzde Kazakistan sınırları içerisinde bulunan Borili köyünde Kazak bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldi. Kazak millî edebiyatının klasiğidir. "Abay Yolu" gibi büyük bir roman yazan ilk Kazak yazarıdır. Eserlerinde Kazak halkının yaşamını, ülkenin hürriyet ve bağımsızlığı uğruna verdiği mücadeleyi anlatmıştır. Avezov, döneminin en eğitimli Kazaklarından biriydi. Önce beş yıl Semey'deki Rus lisesinde, ardından dört yıl da öğretmen yetiştirme seminerinde eğitim gördü. Büyük Kazak yazarı, zengin ve çeşitli bir miras bıraktı. Ülkenin eğitim ve tiyatrosuna katkıları ölçülemez. Avezov 20 yaşındayken ilk büyük ölçekli eseri olan "Enlik-Kebek"i yazdı. Shakespeare'in Romeo ve Juliet hikayesinden esinlenen bu oyun, Kazak sahnelerinde günümüze kadar varlığını sürdürmektedir. "Enlik-Kebek" ilk kez 1917 yılında Abay'ın karısı Aygerim'in köyünde sahnelendi ve 1922 yılında Orenburg'da ayrı bir kitap olarak yayımlandı. Muhtar'ın adını kamuoyuna duyuran dergi ise "Abay" dergisi oldu. Genel yayın yönetmenliğini ise Zhusipbek Aymaulytov üstlendi. Avezov, gazeteci, yayıncı, düşünür ve filozof olarak sık sık karşımıza çıktı ve başlıca makalelerini yazdı. Kazak Tili, Şolpan, Tan, Sana, Zhas Azamat, Enbekşi Kazak, Kedey Aynası, Jana Mektep, Zhas Kayrat gibi gazete ve dergilerde ilerici siyasi, kültürel, eğitimsel ve dünya görüşü fikirlerini yaymaya devam etti. Bu dönemde ulusal kurtuluş hareketleri de şekillenmeye başladı. İlk eserlerinde ülkenin gündelik yaşamını ve toplumsal koşullarını konu alırken, 1920'lerin ortalarından itibaren ulusun kaderine ilişkin kaygısı eserlerine sıklıkla yansımıştır. Mukhtar Avezov profesörlüğe atandı ve Moskova Devlet Üniversitesi'nde ders verdi. M. Avezov bu eserleriyle olağanüstü yeteneğini ortaya koymuştur. Kendisini sanat hayatının zirvesine, yeteneğinin zirvesine taşıyan hayat yolu kolay olmadı. Dağlık bir çabanın, amansız bir arayışın, ısrarlı bir çalışmanın olduğu zorlu bir yoldur. Aynı zamanda halka sadakatle hizmet etmenin medeni ve ahlaki yükünü taşıyan zorlu ve onurlu bir yoldu. Yazarlığı, edebiyat tarihi araştırmacılığı ve yenilikçi eserleriyle Kazak edebiyatının statüsünü yeni zirvelere taşımış, konuşma sanatına önemli katkılarda bulunmuştur (Aubakir, Askarova, & Meyrbekova, 2024; Өвезов).



Şekil 1. Muhtar Avezov'un çalışma odasındaki resmi.

2. YÖNTEM

İlham veren yaşamı ve yaratıcılığıyla sadece tüm Kazak halkına değil, dünyaya örnek olan Abay, öğretilerini ve asil fikirlerini yüzyıllar sonra bile önemini kaybetmeden nesilden nesile aktarmıştır. Şairin bilinçli, eğitilmiş, inançlı ve adil bir nesil yetiştirmeye yönelik felsefi düşünceleri büyük bir eğitim değeri taşımaktadır. Bu çalışmada, büyük şair Avezov'un ülkemize iz bırakmış eserleri ve adını yaşatmakta olan Kazakistan'daki mekanları araştırılmıştır. Ayrıca, derlenen yazma eserleri ve mekanlarına (kütüphane, üniversite, okullar, müzeler, cadde isimleri, sokak isimleri, heykel v.s.) dayandığından, önemli olan bu eserleri ve mekanları tahlil ve analiz yöntemlerini kullanarak her birinin özelliklerini ortaya koymaktır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Yazarın son yıllarını geçirdiği binada, Mukhtar Avezov'un ev-müzesi yer alıyor. 1951 yılında inşa edilen iki katlı bu ev, eşsiz bir mimariye sahip. Müzede yazarın ev eşyaları, kişisel eşyaları ve belgelerinin yanı sıra yazarın yaşamına ve eserlerine adanmış sergiler de yer alıyor. Mukhtar Avezov Ev-Müzesi'nde sergilerin yanı sıra yazarın eserleri ve Kazakistan tarihiyle ilgili konferanslar, seminerler ve kültürel etkinlikler düzenleniyor.

Mukhtar Avezov ev-müzesi, modern bir tadilatı geçerek kapılarını ziyaretçilere yeniden açtı. Almatı'da ünlü Kazak yazarı Mukhtar Avezov'a adanmış bir anıt müze bulunmaktadır. 1987 yılında açılmış olup şehrin başlıca turistik mekanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Mukhtar Avezov Ev-Müzesi'nde sergilerin yanı sıra yazarın eserleri ve Kazakistan tarihiyle ilgili konferanslar, seminerler ve kültürel etkinlikler düzenleniyor. Mukhtar Avezov Ev-Müzesi sadece bir müze değil, aynı zamanda Kazak tarihi ve kültürüyle tanışabileceğiniz bir yerdir. Bu müze, Almatı'da Furmanov Caddesi üzerinde, büyük Kazak yazarı ve edebiyat klasığı Mukhtar Avezov'un yaşadığı ve çalıştığı evde yer almaktadır. Müzede Mukhtar Avezov'un eserlerini hazırladığı oda özel bir yere sahip. Bu odada yazarın kişisel eşyaları, kitapları, el yazmaları ve fotoğrafları bulunmaktadır. Müzede ayrıca diğer önemli Kazak yazar ve şairlerine ait resim ve

fotoğraflar da sergileniyor. 1957 yılında bina Kazakistan Bilimler Akademisi'ne devredilmiş, 1961 yılında ise burada Muhtar Avezov Müzesi açılmıştır (Смагулова & Беримова, 2021).



Şekil 2. Müze, her biri farklı yıllara ait eserlerin yer aldığı iki salondan oluşuyor.

1972 yılında müze personelinin çalışma ofislerinin ve konferans salonunun bulunduğu bir bina daha inşa edildi. 1997 yılında 100. yıl münasebetiyle müze-ev arazisinde bir sergi salonu oluşturuldu. Mimar Şokan Maitabekov'un kararıyla sergi salonu binasının sadece zeminden yarısı görülebilecek şekilde inşa edildi. Binanın çatısında Mekke'deki Kabe'nin mukaddes taşına benzeyen bir kubbe bulunmaktadır. Mimarın fikri, ziyaretçilerin yalnızca edebi mirasa değil, aynı zamanda genel olarak Kazak halkının manevi değerlerine de dalacağı bir atmosfer yaratmaktır. "Muhtar Avezov sergi salonu modern ekipmanlarla donatılmıştır. Sergi salonunda ayrıca yazarın hayatını anlatan bir belgeselin gösterildiği küçük bir oda da yer alıyor. Ziyaretçiler, yazarın hayatını konu alan filmleri son teknoloji kullanılarak izleyebiliyor. Tiyatro sanatının gelişme ve refah dönemi Muhtar Avezov'un ismiyle yakından ilişkilidir. Muhtar Avezov, Kazak ulusal tiyatro sanatının oluşumunda ve gelişiminde önemli rol oynamış ünlü bir oyun yazarıdır. 1932-1937 yılları arasında görev yaptı. Kazak Akademik Dram Tiyatrosu'nun edebiyat bölümünün başkanlığını yaptı. "Baybiş-Tokal", "Karagöz", "Ayman-Şolpan", "Kobılandı", "Abay", "Tungi Yulin", "Han Kene" vb. eserleri vardır. Oyunları Kazak tiyatro sahnesinde kalıcı eserler haline gelmiştir. 10 Ağustos 1961'de Kazak SSC Bakanlar Kurulu'nun kararıyla, sahne sanatının gelişmesine yaptığı katkılardan dolayı yazar ve oyun yazarı M. Avezov'un adı Kazak Devlet Akademik Dram Tiyatrosu'na verildi (Қалшабек АБ).

1977 yılında Karaganda'da açılan Merkez kütüphane'ye Muhtar Avezov'un adı verildi. Günümüzde M.O. adını taşıyan merkezi kütüphane sistemi, Auezov, yönetim, organizasyon ve metodolojik yardım sağlayabilen nitelikli, mobil bir servise sahip, şehrin en büyük kütüphanelerinden biridir.

Kütüphanemiz yeni teknolojileri aktif olarak uygulamakta, ana kütüphane süreçlerini otomatize etmekte, elektronik veri tabanları oluşturmakta ve dijital süreli yayınlara dayalı kütüphaneler yaratmaktadır. Yöntem Auezov okuma salonu, video ve ses materyallerinin izlenmesi ve dinlenmesi için 10 adet multimedya bireysel dolapla donatılmıştır (Миров).



Şekil 3. M.O.Avezov'un kütüphanedeki iş çalışması.

Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı M.O. Avezov Edebiyat ve Sanat Enstitüsü, 1934 yılında Kazak Milli Kültür Araştırma Enstitüsü adıyla kuruldu. 1945 yılında Dil ve Edebiyat Enstitüsü'ne dönüştürüldü. Mayıs 1961'de Kazak SSC Bilimler Akademisi Edebiyat ve Sanat Enstitüsü burada kurulmuş, aynı yılın Ağustos ayında ise M.O. Auezov'un ismi verildi.

Yaşadığı dönemde Edebiyat ve Sanat Enstitüsü'nde görev yaptı. M.Ö. Auezov, Kazak edebiyatı, folkloru ve sanat araştırmalarının başlıca bilim merkezi haline geldi. Enstitümüzün bilim insanları, yerli edebiyatın, kültürün ve seçkin sanatçıların yaratıcı mirasının tarihi ve teorisinin incelenmesine büyük katkı sağlamaktadır (<https://abaialemi.kz>).



Şekil 4. M.O.Auezov Üniversitesi

2012 yılından bu yana eğitim kurumunun başkanlığını Mırkhalıkov Zhumakhan Uşkempirulı yürütüyordu. Myrkhalıkov'un girişimiyle yeni bir bilim liderliğinde yönetim sistemi hayata geçirildi, devam eden bilimsel ve eğitim projelerinin sayısı 3,5 kat arttı. Samruk-Kazyna Ulusal Refah Fonu tarafından düzenlenen "Yenilikçi Kazakistan" cumhuriyetçi gençlik yarışmasının sonuçlarına göre, M. Auezov SKSU, Kazakistan Cumhuriyeti'nin en yenilikçi ikinci üniversitesi olarak tanındı. M. Auezov eğitim kurumu günümüze kadar eğitimli uzmanlar, toplumsal açıdan önemli şahsiyetler, kültürel ve sanatsal figürler yetiştirmiştir. Üniversitemiz, ülkemizin kalkınmasına katkı sağlayacak gençlere kaliteli eğitim vermeyi öncelik olarak belirlemiştir.

1957 yılına geldiğinde enstitünün profili önemli ölçüde genişletilmiş ve yeni uzmanlık alanları açılmıştır: "Kimyasal üretim makine ve ekipmanları", "Tahıl işleme depolama ve teknolojisi", "Et ve süt ürünleri teknolojisi", "Silikat teknolojisi", "İnşaat ekonomisi ve organizasyonu". Kabul kontenjanı her yıl artarak 1957'de 225 kişiye ulaşmıştır. 1956-1957 öğretim yılında ise toplam öğrenci sayısı 672 kişi olmuş, enstitüde 57 öğretmen görev yapmış, bunlardan 45'i akademik derece sahibidir (<https://smu.edu.kz>).



Şekil 5. «Öğrenci Hizmet Merkezi».

28 Kasım 1963'te Mukhtar Avezov Edebiyat Anıt Müzesi ilk ziyaretçilerine kapılarını açtı. Serginin temelini oluşturan ve yazarın el yazması mirası ile kişisel kütüphanesini de içeren bu ev ve içindeki en zengin koleksiyon, Mukhtar Omarkhanuly'nin eşi Valentina Nikolaevna Avezov tarafından Edebiyat ve Sanat Enstitüsü'ne bağışlanmıştır. 14 Mayıs 1962'de hediye anlaşması imzalandı.

Bu anlamlı günü kutlamak amacıyla üniversitemizde "Öğrenci Hizmet Merkezi" açıldı. Burada öğrenciler kendileri hakkında her türlü bilgiye ulaşabiliyorlar (<https://www.kaznpu.kz>).



Şekil 6. Zaisan ilçesindeki Mukhtar Avezov Ortaokulu.

Zhemenev Nehri kıyısında yer alan, üç kanattan oluşan, üç katlı bir malikane. Zaisan ilçesindeki meşhur Mukhtar Avezov Ortaokulu'dur. 1913 yılında şehrin caminin bir odasında 30 kadar çocuk eğitim görüyordu. Bu okul birinci sınıf sayılmakta olup, ilk Kazak öğretmeni Altınsarin'in sistemiyle kurulmuştur. İlk öğretmen Tayyr Zhomartbayev alfabeyi, aritmetiği ve Kur'an okumayı öğretti. 1920 yılında Zaisan'da Sovyet iktidarı kuruldu ve özel pedagoji kursu

açıldı. İlk mezunlardan biri de uzun yıllar okul müdürlüğü yapan Zhusipkhan Sarsenov'du. 1933 yılından itibaren eğitim kurumu ortaokula dönüştürülmüş olup, öğrenci sayısı 300'e ulaşmıştır. 1939 yılında ortaokul olarak kurulmuştur. 1962 yılında eğitim kurumuna Mukhtar Auezov'un adı verilmiştir.

Devletimizin manevi ve kültürel alanını güçlendirme, insani nitelikleri geliştirme, bireyin nitel değerlerini yükseltme gücünün yalnızca eğitimde olduğu giderek daha da belirginleşmektedir. Her ülkenin refahı ve istikrarı eğitime bağlıdır. Bağımsız Kazakistan'ın egemenliğe kavuştuktan sonra dünya medeniyetine ulaşmasının yegane yolu eğitim sisteminden geçmektedir. Ortaokul, eğitim sisteminin en önemli halkasıdır. Lisede atılan eğitim temeli öğrencinin geleceğinin yolunu açar. Ülkenin geleceğine katkı sağlayan eğitim kurumlarından biri de M. Auezov Ortaokulu Spor Salonu'dur. Okul binası 1954 yılında inşa edilmiştir. 1997 yılında yazar M. Auezov'un doğumunun 100. yılı dolayısıyla okula M. Auezov ismi verilmiştir. Eğitim alanında yapılan mevcut reformun temel hedefi; yenilikçi düşünceye sahip, dünya görüşü yüksek, yaratıcı düzeyde çalışma yeteneğine sahip çok yönlü bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmanın yollarını bulmak günümüzün en önemli gereksinimidir. Bu hedefe ulaşmak için okulumuz aşağıdaki aşamalardan geçti. 1998-1999 eğitim-öğretim yılında deneysel alana geçtik, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında ise "Düşünceli, kültürlü, entelektüel düzeyi yüksek bir nesil yetiştirmek" temasıyla çalışan çok disiplinli bir spor salonu statüsüne kavuştuk. O dönemde okulun müdürü olan Kulyaş Karatayevna Zhangirova, bu spor salonunun statüsünün korunmasında önemli rol oynamıştır (Смагулова & Беримова, 2021).



Şekil 7. Muhtar Auezov anıtı.

28 Eylül 1987'de Semey'deki Auezov Meydanı'nda anıtının açılışı yapıldı. Kaidesi gri granit malzemeden yapılmış olup, M.O. üstte. Auezov'un 5 metrelik bronz heykeli dikildi. Heykeltıraş T. Dosmagambetov, mimarlar: Kattsev V.V. Kaynarbayev A.Ş.

2017 yılında M., Zharmas ilçesi, Doğu Kazakistan (şimdiki Abay) bölgesi. Yazarın anıtı Auezov köyünde dikildi. Anıt bakırdan dökülmüştür. Kaide dahil yüksekliği yaklaşık 5 metredir. Yazar: genç heykeltıraş Nurbol Kaliev.

2022 yılı sonbaharında Semey'de Muhtar Auezov ve Kayım Mukhamedhanov'a adanan "Üstat ve Mürit" anıtı açıldı. Anıtın mimarı heykeltıraş Nurbol Kaliyev'dir. Anıtın toplam yüksekliği 4 metredir (Aubakir et al., 2024).



Şekil 8. Muhtar Auezov ve Kayım Mukhamedhanov anıtı.

2022 yılı sonbaharında Semey'de Muhtar Auezov ve Kayım Mukhamedhanov'a adanan "Üstat ve Mürit" anıtı açıldı. Anıtın mimarı heykeltıraş Nurbol Kaliyev'dir. Anıtın toplam yüksekliği 4 metredir. 1964 yılında mezarının başına bir anıt plaket dikildi. Yazarı heykeltıraş – duvar ressamı Yevgeni Vuçetiç'tir.

SONUÇ

Abay'ın mirası Kazak halkının en kutsal hazinesidir. Abay sonsuza kadar halkının yanında olacaktır. Yüzyıllardır Kazak halkını yeni zirvelere, yüce zirvelere çağırıyor. Bugün Abay kimdir diye soracak olursak herkes şunu söyleyecektir: "Abay bilge bir şair, zamanının ilerici demokrati, bir dil eğitimcisi, derin bir düşünür, bir toplum figürü, seçkin bir şair, konuşma sanatına katkı sunmuş yetenekli bir besteci ve ardında lezzetli şarkılar ve düşündürücü melodiler bırakmış büyük bir sanatçıdır." Bu nedenle her eğitim kurumunda, kütüphanede, kültür merkezinde çok sayıda etkinlik düzenleniyor. Abay'ın eserleri sadece estetik ya da duygusal bir araç değil, aynı zamanda insanın manevi dünyasını etkilemenin bir aracıdır. Şairin yaratıcı atölyesinden Kazak halkının ulusal kimliği, gelenekleri, yaşam tarzı hakkında çok şey öğrenilebildiği gibi, genel olarak kültürleri hakkında da çok şey öğrenilebiliyor.

Sonuç olarak, Abay, gelecek nesillere örnek olması açısından en önemli tarihe iz bırakmış kişilerdendir. Bununla beraber, Abay'ın önemli konuları ele alan ustalıkla yazılmış pek çok eseri bulunmaktadır. Abay'ın karanlık sözlerini okuyan kişi, büyük ihtimalle başka bir âleme girmiş, çeşitli büyük düşünceler üzerinde düşünmüş, her bir kelimenin manasını anlamış gibi harikulade bir duyguya kapılacaktır. Abay, her Kazak'ın gönlünde yeri olan, Kazak halkı, edebiyatı ve tarihi açısından önemli büyük bir şahsiyettir. Eserleri ve besteleri bizim için paha biçilmez bir manevi hazinedir. Abay'ı her zaman hatırlamak ve eserlerini sürekli okumak için ülkemizde bir sürü izini bırakmış mekanları günden güne önem kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

Aubakir, Z. M., Askarova, A. S., & Meyrbekova, E. (2024). MO Әуезов және түркі әлемі. *Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. PHILOLOGY Series*, 148(3), 147-159.

Әуезов, М. Әр заманда рухани құндылығы мен маңызы жойылмаған–өнегелі абай мұрасы. *Приветственное слово ректора Атырауского государственного университета им. Х. Досмухамедова*, 112.

Қалшабек АБ, И. Ә. Абай шығармаларын хатқа түсіруші немесе қазақтың тұңғыш абайтанушысы. *Qazaqtaný*, 179.

Миров, М. ӘОЖ 17: 37.01 жыраулар шығармаларының ұлт тәрбиесіндегі ролі [Сүгір Бегендікұлы мұралары негізінде]. *Yessenov University ректоры ББ Ахметов жалпы редакциялығымен Редакциялық алқа*, 379.

Смагулова, С., & Бегімова, М. (2021). Орталық кітапхана қорындағы абайдың мұралары. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Исторические и социально-политические науки*, 1(68).

<https://www.kaznpu.kz>

<https://smu.edu.kz>

<https://ontustiktv.kz>

<https://abaialemi.kz>

AZƏRBAYCAN VƏ TÜRKİYƏ XALQLARI ARASINDA ƏLAQƏLƏRİN TARİXİ KÖKLƏRİNƏ ÜMUMİ BAXIŞ

ŞAHİSMAYIL İSMAYILOV

Azərbaycan Dillər Universiteti, Azərbaycan Universiteti, Tarix üzrə fəlsəfə doktoru,
Dosent. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7441-3575>

Xülasə

"Kitabi-Dədə Qorqud" 1300 illik tən-tənəli yubleyini qeyd etmək, Azərbaycanın "Bütün türk xalqlarının tarixi mənbəsi, elm mənbəsi, fəlsəfə mənbəsi kimi özünü tanıtmış, çoxəsrlik, qeyd etdiyimiz bayramların, yubileylərin hamısından üstündür." Məhz bu fikirləri ümummillə lider Heydər Əliyev "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanının 1300 illik yubileyi münasibətilə təşkil olunmuş tədbirdə bildirmişdir. Heydər Əliyev elm və mədəniyyətin inkişafı istiqamətində sistemli, ardıcıl, gələcəyə hesablanmış işlər görüb. Xalqımızın özünü dərk/etməsində milli köklərə daha möhkəm bağlanması folklorun avəzsiz rolunu nəzərə alan ulu öndər "Kitabi-Dədə Qorqud" eposunun 1300 illik yubileyinin keçirilməsi haqqında tarixi fərman imzalamış və məhz bundan sonra bu sənət abidəsinin yaranma dövrü haqda yenidən elmi araşdırma aparılması istiqamətində işlərə başlanılmışdır.

Açar sözlər: Kitabi Dədə Qorqud, tarixi köklər, ədəbiyyat, mədəni irs

Giriş

Çıxışlarında bu dastanın VII əsrdə varanmasını xüsusi olaraq diqqətə çatdıran, bu eposun Azərbaycan xalqı ilə yanaşı, digər türk xalqlarının da ədəbi abidəsi olduğunu qeyd edən Heydər Əliyev epos və milli dövlətçilik məsələsi üzərində daha ətraflı dayanmağı vacib saymışdır. Siyasi müstəqillik, Oğuz elinin başqa dövlətlərdən asılı olmaması ideyasının "Kitabi-Dədə Qorqud"da qabarıq ifadə edilməsinə əsaslanan Heydər Əliyev Azərbaycanın siyasi müstəqilliyinin qorunub saxlanması və daha da möhkəmləndirilməsi işində bu eposun mühüm əhəmiyyət daşımasını xüsusi olaraq vurğulamışdır. "Kitabi-Dədə Qorqud" haqqında çıxışlarında ulu öndər "əxlaq kodeksimiz", "milli estetikamızın mötəbər qaynağı", "tariximizin, etnik yaddaşımızın, dilimizin, güzgüsü", "nitqimizin, arxaik təfəkkürümüzün mədəniyyətimizin, ruhumuzun nəğməsi" adlandırdığı bu dastanın açılmayan səhifələrinin, öyrənilməyən məsələlərin olduğuna diqqəti yönəltmiş, bu dastanla bağlı gələcək araşdırmalara yol açmışdır. Milli ədəbiyyatların dünyada tanınmasında müxtəlif xalqlar və xalqlar arasında mədəni körpünün yaradılmasında ədəbi əlaqələrin zəruri rolu dəfələrlə qeyd edilmişdir. Azərbaycan-Türkiyə ədəbi əlaqələrinin, körpülərin əsasları bugünkü sənətkarlarımızın sələfləri tərəfindən qoyulub, inkişaf etdirilib, əsrlərin sınağından keçərək möhkəmlənib. Sözsüz ki, söhbət mövcud ədəbi-mədəni körpüləri söküb yeniləri ilə Əvəz etmək deyil, onların çağdaş əhəmiyyətini inkişafın axarına uyğunlaşdırmaq, ədəbi proseslərin coğrafi sərhədlərini genişləndirmək, gələcək inkişaf prioritetlərini müəyyən etməkdir. öz tarixi köklərini qoruyub saxlayır. Şübhəsiz ki, ədəbi-mədəni körpülərin qurulmasında əməyi olan sənətkarlar nə qədər çox olsa, bu problemli dünyamızın ziyalı körpülərinin ömrü bir o qədər uzun və möhtəşəm olacaq. 2

Azərbaycan-Türkiyə mədəni əlaqələrinin əsasını ortaq ədəbi-mədəni əsərlər, qarşılıqlı bədii tərcümələr, Azərbaycan ədəbiyyatında Türkiyə, türk ədəbiyyatında Azərbaycan, bu sahədə araşdırmalar, yazıçı, şair və ədəbiyyat adamlarımızın dostluq və sənət əlaqələri təşkil edir. XX. Əsrin əvvəllərində Əli bəy Hüseynzadə (1864-1940), Mehmed Hadi (1879-1920), Ömər Faiq Nemanzadə (1872-1937), Qantemir-Qafur Əfəndiyev (1888-1944), Hüseyn Cavid (1882) kimi ziyalılar (1941), Əbdülhak Hamit, Tefvik Fikrət kimi türk yazıçıları ilə sənət əlaqələri qurarkən, əsərlərinin Azərbaycanda yayılmasında da mühüm rol oynamışlar. "Füyuzat" (1906), 1906-1914-cü illərdə Bakıda nəşr olunan "Yeni Füyuzat" (1910-1911), "Şəlalə" (1913-1914), "Həyat", "Molla Nəsrəddin" (1906-1931) və başqa nəşrlərdə. Rezaizadə Mahmut Ekrem, Muallim Naci, Abdullah Cəvdet, Halit Ziya Uşaklıgil, Tefvik Fikret, Mehmet Emin Yurdakulun əsərləri çap olunub.

Azərbaycan-Türkiyə ədəbi əlaqələrinin bu dövrü bir sıra araşdırma və kitablarda [Hüseyn Baykara, "Azərbaycanda Yeniləşmə Hərəkətləri" (Ankara, 1966), Aybəniz Əliyeva, "Azərbaycan Romantikləri və Türkçülük Hərəkəti" (2005), Aydın Abiyev, "XIX "Türk ədəbiyyatında 20-ci əsrin sonu - 20-ci əsrin əvvəlləri və onun Azərbaycan ədəbiyyatı ilə əlaqəsi" (1996), Eflatun Saraçlı, "Cümhuriyyət dövründə Azərbaycan yazarları" (1996), Kayahan Özgül, "Tarix türk ədəbiyyatı" (2009).

Bütün bunlardan sonra 1930-cu illər, xüsusilə 1937-ci il qırğınları ədəbi əlaqələrdə öz izini qoydu. Türk millətinin adının belə çəkilməsinin qadağan edildiyi qırğın illərində Hüseyn Cavid (1882- 1941), Salman Mümtaz (1884-1941), Henefi Zeynallı (1895-1937), Vəli Huluslu (1894-1938), Ahmet Cevad (1892-1937), Mikayıl Müşfiq (1908-1938) və onlarla başqa ədəbi ziyalılar pantürkizmdə ittiham olunurdular. Həmin illərdə mühacir ədəbiyyatı Türkiyəni vətən seçmiş Mehmet Emin Rəsulzadə, Ahmet Caferoğlu, Elmas Yıldırım, Əhməd bəy Ağayev, Mirzəbala Mehmedzadə, Emin Abid kimi ziyalıların adlarında xüsusi uğur qazanmışdır. 60-70-ci illərdə ədəbi məcmuələrdə və bəzi jurnallarda Həmit Araslının "Nizami Gəncəvinin ilk tərcüməçisi (Türk şairi Gülşehri haqqında)" (1966), "Unudulanlar onlardır" (1969), Rəfayel Hüseyn Fikrət Fikrətovun "Dünyagörüşü" (1968).), Əhməd Caferin "Tefvik Fikrət və Həyatı" (1969), Nigar Refibəylinin "Sağlam ol, yaxın qonşu" (1970), Akşin Babayevin "Vətən həsrətində olan gözlər" (1972) və digər bu kimi məqalələri ilə. nəşri ilə ədəbi əlaqələrimiz tarixi əlaqələri davam etdirmişdir. 1964-72-ci illərdə Sovet İttifaqı ilə Türkiyə arasında mədəniyyət və elm sahəsində imzalanmış müqavilələr çərçivəsində Azərbaycan-Türkiyə ədəbi-mədəni əlaqələri inkişaf edirdi. Molla Pənah Vəqifin, Nəsiminin, Füzulinin doğum günləri qeyd olunarkən Türkiyənin hörmətli elm və mədəniyyət xadimləri Azərbaycana gəlmək imkanı qazanırdılar.

Azərbaycana ilk dəfə 1965-ci ildə gələn Əziz Nesin "Könüldən ürəyə bir yol var" başlıqlı məqaləsində deyirdi: "Nazım Hikmətdən başqa, demək olar ki, 2008-ci ildə Türkiyədən Azərbaycana gələn ilk türk yazarları bizik. 40 il (Melih Cəvdet Anday, Yaşar Kamal və Əziz Nesin) deyirdi. Azərbaycanda türk türklərinin nə qədər sevildiyini görən Əziz Nesin bu sevginin qarşılıqlı olduğunu qeyd edib. (Nesin 2009: 3)

Qeyd etdiyimiz kimi, həmin illərdə Azərbaycanda Azərbaycan-Türkiyə ədəbi əlaqələrinə ümumən sovet ideologiyası prizmasından yanaşıldı. Sovet ideologiyasının davam etdiyi bu illərdə Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının üzvü, prof. Əziz Mirəhmədov Azərbaycan-Türkiyə ədəbi əlaqələrinin lazımcına araşdırılmadığını cəsarətlə qeyd edərək yazırdı: "Əgər biz Rusiya ilə, Qərbin və Şərqlin bir çox ölkələri ilə ədəbi əlaqələrdən danışsaq, Türkiyə ilə qarşılıqlı əlaqələri unudsaq, nəticəmiz yarımçıq olar" (Mirəhmədov 1983:76) 80-ci illərin ortalarından

Türkiyədə "Türk Dünyası Tarixi və Mədəniyyəti Dergisi" nəşr olunur. "Tanitum", "Qardaş ədəbiyyatlar", "Azərbaycan türkləri", "Türk ədəbiyyatı", "Türk Yurdu" və "Ölçü" kimi jurnallarda Rəsul Riza, Hüseyn Arif, Nəbi Həzri, Neriman Həsənzə Fikrət Qoca, Xəlil Rıza, Elçin Əfəndiyev, Anar Rizayev kimi yazıçıların əsərləri də daxildir. Əsərləri və müəllifləri haqqında, YUSUF Gedikli, İrfan Ünver Nasreddinoglu, Nizaməddin Onk, Nihat Çetinkaya, Oktay Akbal kimi yazıçıların məqalələri dərc olunur.

Həmin illərdə türk ədəbi-mədəni dairələri xalq yazıçımız Anarın simasında onlara yaxın olan düşüncə tərzinə tələbat olub, onun yaradıcılığı ilə marqlanıblar. Türk ədəbi dairələrinin tanınmış simalarından Oktay Akbal, Ali Yavuz Akpınar, Feridun Andaç, Ataol Behramoğlu, Türkkaya Ataöv, Fakir Baykurt, Bilge Ercilasun, Fikrət Türkmen, İldeniz Kurtalan, Mustafa Kutlu, Fatma Özkan, Yasemin Bayer, Ayşe Atayın əsərləri. Anar Rizayev məsələ ilə bağlı dəyərli fikirlərini bildirdilər.

XX. 19-cu əsrin 90-cı illərindən müstəqillik illərinə qədər Azərbaycan- Türkiyə ədəbiyyatı tarixi onların münasibətlərinin müasir mərhələsi və sürəti, qarşılıqlı yaradıcılığa, ümumi milli-mənəvi dəyərlərə bələdlik, mədəniyyəti yaşatmaq, araşdırmaq baxımından əvvəlki dövrdən fərqlənir.

Azərbaycan-Türkiyə ədəbi əlaqələrinin müstəqillik əldə etdiyimiz 90-cı illərə qədər olan dövrləri və ondan sonrakı dövrlər yeni tədqiqatlar üçün kifayət qədər ədəbi-bədii materiallara malikdir. Eyni zamanda, Azərbaycan-Türkiyə ədəbi əlaqələrinin ideologiya pərdələri arxasında qalan səhifələrini canlandıran, ədəbiyyatların qarşılıqlı əlaqələrini, tarixi mərhələlərini geniş elmi çərçivədə işıqlandıran, əsərləri özündə ədəbi ehtiva edən ciddi araşdırmalara böyük ehtiyac var. əlaqələrimizin aparıcı qüvvələri olan yazıçıların bu sahədəki rol və xidmətləri. Tədqiqatımız bu istiqamətdə ilk yeni səylərdən biri sayıla bilər.

XIX. XIX əsr Yaxın Şərqi ictimai-mədəni həyatı Mirzə Fəthəlisiz, çağdaş Azərbaycan-Türkiyə ədəbi-mədəni, elmi, ictimai-siyasi əlaqələri isə Anarsız idi. Bunu faktlarla zəngin olan, tarix səhifələrinə yazılan hər iki ədəbiyyatın ədəbi, mədəni, elmi və ictimai fəaliyyəti sübut edir. Azərbaycanın görkəmli yazıçısı, mütəfəkkiri, dövrünün böyük humanisti, bütün xalqlardan müxtəlif dillərə mənsub insanlar arasında dostluq əqidəsinə xidmət edən Axundzadənin tarixi yanlış anlaşılır. İstiqamətin davamçısı Anar bu gün deyir: "Mən Azərbaycan mədəniyyətinə, ədəbiyyatına, incəsənətinə sadıqam, bütün maraqlı insanlara, onların sosial münasibətlərinə və ya siyasi üstünlüklərinə baxaraq ilk növbədə əlaqələr qurmaq, əməkdaşlıq etmək istəyirəm. Çünki mən siyasətçi deyiləm, yazıçıyam, deputat adamıyam və qısa müddət deputat olduğum üçün o siyasəti yaxşı bilirəm "İnsanları ayırır, amma ədəbiyyat və incəsənət onları birləşdirir" (Anar, 2005: 338).

Mirzə Fəthəli Axundzadə (1812-1878): 2012-ci ildə böyük Azərbaycan mütəfəkkiri, milli dramaturgiyamızın banisi Mirzə Fəthəli Axundzadənin anadan olmasının 200 illiyi mərasimlərlə qeyd olundu. Onun həyat və yaradıcılığı Şərq və Qərb mədəniyyətlərinin qarşılıqlı inkişafının sürətləndiyi 19-cu əsrə təsadüf edir. Mirzə Fəthəli Axundzadənin XIX əsrin ortalarına təsadüf edən yaradıcılığının səciyyəvi cəhəti onun bütün Şərq xalqlarının, o cümlədən Türkiyənin ədəbi-ictimai fikir tarixinə böyük təsir göstərməsi idi.

Möhtəşəm dramaturgiya haqqında Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının üzvü İsa Həbibbəyli qeyd edir: "Mirzə Fəthəli Axundzadə, zamanənin dəyişdiyi 19-cu əsrdə. O, əsrin ortalarında milli ədəbiyyatı romantik səmaldən real həyata keçirmək, realizm bərqərar etmək vəzifəsini qətiyyətlə və uğurla həyata keçirmişdir. Bunun üçün əsilzadələrdən, ümumən aşıqlardan danışmaq, onlarda edən kök salmış orta əsr ədəbi ənənələrini qırıb dağıtmaq,

ölkənin, millətin həyatından, əhval-ruhiyyəsindən, düşüncələrindən bəhs ədəbiyyat yaratmaq lazım idi. Bu yaxınlarda Molla Pənah Vəqif əsl Azərbaycan qadını obrazlarını, təbiət təsvirlərini gətirməklə bu işə başlayıb. Amma o zaman ölkə problemləri ədəbiyyatda bütün genişliyi və ciddiliyi ilə hələ görünməmişdi. Bu böyük milli missiyanı ilk dəfə tam şəkildə həyata keçirən Mirzə Fəthəli Ahun Dзадə olmuşdur. Mirzə Fəthəli Axundzadənin xidmətləri sayəsində Azərbaycan ədəbiyyatında ilk dəfə olaraq Ağcabədi bazarında, Nuha şəhərində (indiki Şəki - Z.A.), Hacı Kərim Zərgərin evində, Xaçmaz dağlarında, Qarabağ vilayətində, Təklə-Muğan kazarmasında, Şəmsəddin bölgəsindəki düşərgə və kəndlərdə baş verən ədəbiyyata hadisələrdən, yalançı kimyaçıdan, cadugər dərvişlərdən, hərəslərin taleyindən, xəsislikdən bəhs edən əsərlər yazılırdı. Bunlar Azərbaycan pedaqoji realist ədəbiyyatının nadir inciləri sayılırdı". (Həbibbəyli, 2012) Lakin Mirzə Fəthəli yazıçı olsa da, ictimai vəzifələr də üzərinə götürmüş və bu vəzifələrdə olduğu illərdə öz xalqının təəssübkeş vətəndaşı kimi milli inkişafı əngəlləyən problemlərə biganə qala bilməzdi. Mirzə Fəthəli Axundzadə 1834-cü ildən ömrünün sonuna kimi Qafqazın baş hakimi Baron Rouzun dəftərxanasında Şərq dilləri üzrə tərcüməçi işləmiş, Rusiya, İran və Türkiyə arasında bir sıra diplomatik görüşlərdə iştirak etmişdir. Ustad müəllifin sözügedən dövrün ictimai-siyasi həyatına dair təəssürləri, müxtəlif baxışları onun ilk növbədə fəlsəfi məzmunlu əsərlərində və məktublarında öz əksini tapmışdır. Mirzə Fəthəli Axundzadə təkcə vətəni Azərbaycanda deyil, bəzi Avropa ölkələrində, Rusiya və Türkiyədə də ictimai-siyasi həyatın ağırlı problemlərinin həlli yollarını düşünən, düşüncələri səfərbər etməyi bacaran ziyalı və ictimai xadim kimi tanınır. bu yolda onun kimi. 1857-ci ildə Mirzə Fəthəli Axundzadə köhnə ərəb Əlifbasında islahat aparmaq üçün ərəb hərfləri əsasında yeni əlifba layihəsi hazırladı. O, 1863-cü ildə İstanbulun müsəlman ölkələri tərəfindən qəbul edilməsi üçün gəlib və layihəni Türkiyənin o zamanki baş naziri Fuad Paşaya təqdim edib. Baş nazirin tapşırığı ilə layihə "Osmanlı Elmi Cəmiyyəti"ndə müzakirə olundu, lakin rədd edildi.

Mirzə Bala Məmmədşadə 1953-cü ildə yazdığı "Mirzə Fəthəli və Əlifba İnqilabı" adlı məqaləsində bu məsələdən bəhs edir. O, layihənin "Cəmiyyət-i İlmiyə-i Osmaniye"də müzakirə edildiyini və jurnalda dərc olunduğunu bildirib. Cəmiyyətin nəşr orqanı olan "Məcmua-i Fünun" (hicri 1280, say 14) sözügedən danışıqların xülasə şəklində təqdim edildiyini qeyd edən müəllif, bolşeviklərin Əlifba İnqilabının Oktyabr sayəsində baş verdiyinə dair iddialarını rədd edir. İnqilab və Axundzadənin latın hərfləri əsasında layihə hazırladığına diqqət çəkir Kong (Mehmetzadə, 1280: 17).

Mirzə Fəthəli Axundzadə Türkiyədən son dərəcə təəssüflə və "min bir dərdlə" qayıtsa da, uğursuzluğu onu ümitsizliyə sürükləmədi və müəllif bu sahədə daha əzmlə çalışdı, ərəb hərfləri əsasında ikinci, daha sonra isə üçüncü layihə hazırladı. latın hərfləri üzərində. Maarifçi yazıçı hökumətin icazəsi ilə "Əlifba layihəsi"ni də Peterburqa və Avropanın aparıcı ölkələrindəki elm mərkəzlərinə, əlifba dəyişikliyi ilə bağlı nüfuzlu şəxslərə - Tehrandə Hüseyn xan Nizamuddevlə, İstanbulda Mirzə Məlkum xana göndərir.

Mirzə Hacı Molla Məhəmmədə məktublar yazdı. O, ömrünün sonuna kimi ərəb əlifbasını islah etmək üçün mübarizə aparsa da, məqsədinə nail ola bilmədi. Amma onu da qeyd edək ki, Azərbaycanda sovet rejiminin qurulduğu sonrakı dövrlərdə də Mirzə Fəthəli Axundzadə irsinə biganə qalmayan Türkiyə 30-cu illərdə idi. "Mirzə Fəth-Əli Axundzadə" ("Azərbaycan vətən bilgisi", 1933, 2 nömrə, s. 436443), "Mirzə Fəth Əli Axundzadə haqqında sənəd" ("Azərbaycan vətən bilgisi", 1934, 3 nömrə, s. 41- 45); və Əlifba məsələsi" ("Türk dili", 1952, 8 nömrə, s. 2023), İlber Ortaylının "Mir za Fəthəli Axundzadənin yaradıcılığında estetik qanunların formalaşması haqqında" ("Dost", 1957, 60 sayı, s. 26-29), Abdülvehab Yurtseverin "Mirzə

Fethali Ahundzade'nin Hayati ve Eserleri" ("Azərbaycan Kültür Dərneyi", 1950. 2 sayı, s. 29), Əhməd Ateşin "Mirzə Fəthəli Axundzadə" illərdə. "Doğulmasının 150-ci ildönümündə" 60-Ci mədəniyyəti", 1963, No 4, s. 10-14) kimi məqalələri dərc edilmişdir (Əfəndiyev-Əliyeva 2012: 580-583). bir daha sübut edin ki, Azərbaycan-türk ədəbiyyatı tarix boyu qarşılıqlı olsa da, türkçülüynün cazibəsi daimi olmuşdur. Biz bu davamlılığı Mirzə Fəthəli Axundzadənin davamçısı, böyük ədəbiyyat adamının düşüncələrinin davamçısı Anar Rızayevin timsalında aydın görə bilərik.

Anar Rizayev (1938): Avrasiya Yazarlar Birliyinin sədri Yakup Deliömeroğlu söhbətlərimizin birində deyir: "Türk dünyasının yetişdirdiyi böyük yazarlar var. Bu yazarlar öz ölkələrində məşhur olsalar da, digər türkdilli ölkələrdə o qədər də tanınmır və oxunmur. Məqsədimiz bu insanları mükafatlandırmaq, türk dünyasının diqqətini onlara yönəltmək, əsərlərini müxtəlif dillərə tərcümə edərək türkdilli ölkələrdə tərcümə və təbliğ etməkdir. Konqresdə 38 jurnal iştirak edir və bu jurnallar öz ölkələrində ciddi ədəbiyyat yayıcılarıdır. Təsəvvür edin ki, hər jurnal ilin adamı elan etdiyimiz yazıcının əsərlərini öz dilinə çevirərək dərc edir və müəyyən bir zamanda sözügedən yazar bütün türk dünyasında oxunur. Bu çox vacibdir. Məsələn, niyə Anar təkəcə Azərbaycana məxsus olmalıdır? Anarın işığı bütün türk dünyasına yetər. Yalnız bu işığın yayılması üçün çalışmaq lazımdır. Doğrudan da, həm klassik, həm də çağdaş yazarlarımızın türk dünyasında qarşılıqlı tanınması sahəsində mühüm işlər görülsə də, bütün türkdilli xalqların böyük söz saltanatları hələ də təbliğ və tədqiq edilir.

Məlumata və bildirişə ehtiyac var". (Deliömeroğlu, 2012) Mirzə Fəthəli Axundzadənin əlifba arzusu bu gün gerçəkləşdi və Türk Cümhuriyyətləri arasında Azərbaycan bu sahədə ilk addımı atdı. Azərbaycanda və Türkiyədə bu sahədə unudulmaz çıxışları, mülahizələri və düşüncələri ilə seçilən Mirzə Fəthəli Axundzadənin missiyasının davamçısı, bəzən ona qarşı hücumlara tab gətirən Anar ilk innovasiya təşəbbüskarıdır. və öz təbirincə desək, yeni bir səhərin dahi Sebuhi arzuladığı bir səhərin elçisi oldu: Anarın hazırladığı siyahıya görə, 11 yanvar 2004-cü ildə bu mövzuda bir Tərcümə nəşr olundu və bir çox əsərlər, o cümlədən M. F. Axundzadənin əsərləri latın hərfləri ilə yenidən nəşr edilmişdir. "Məktəblərdə Mirzə Fəthəli, Sabir, Mirzə Celil haqqında məlumat alan şagirdlər bu yazıcıların latın hərfləri ilə çap olunmuş əsərlərini oxumaq imkanından məhrumdurlar, çünki Bu kitablar çap olunmayıb.." (Anar, 2010: 173) Türk ədəbiyyatşünaslığının Anar yaradıcılığı ilə qarşılaşma tarixi ədəbi hadisə və faktlarla zəngindir. 80-ci illərdən başlayaraq Türkiyənin tanınmış ziyalıları, tənqidçiləri Anarın özlərinə yaxın düşüncə tərzinə önəm verir, onun yaradıcılığına maraq göstərirdilər. Türk ədəbi mühitinin tanınmış simaları - Oktay Akbal, Feridun Andaç, Ataol Behramoğlu, Ataov Türkkaya, Fakir Baykurt, Bilge Ercilasun, Fikrət Türkmən, İldeniz Kurtulan, Mustafa Kutlu, Fatma Özkan, Yasemin Bayer, Ayşe Atay Anar Rızayevin ədəbi şəxsiyyəti və əsərləri haqqında dəyərli fikirlər söyləmişlər. Qardaş ölkədə yazıcının "Ağ liman" (1991), "Beşmərtəbəli binanın altıncı mərtəbəsi" (1994;1995; 2001), "Dədə Qorqud" (1999), "Seçilmiş hekayələr" (1999), "Siraselvililərdə otel" "Otaq" (2000; 2008), "Şans tapsam" (2002), "Dantenin yubileyi" (2002), "Seçmə hekayələr" (2005), "Ağ Qoç, Qara Qoç", "Hikayələr", "Azərbaycan türkcəsinin sözü varlığı" (2005), "Nazım Hikmət. Kerem (2009) və digər kitabları kimi işıq gördü.

Ədəbi jurnallarda ("Kül-Öykü", "Qardaş ədəbiyyatlar", "Türk dili və ədəbiyyatı", "Qardaş qələmlər", "Türk kulturu", "Tanıtım", "Kültür və ədəbiyyat"), mətbuat səhifələrində (Cumhuriyyət, Tercüman, Orta Doğu) Anarın yaradıcılığı haqqında türk ziyalılarının, ədəbiyyatşünaslarının, tənqidçilərinin yanaşmasını əks etdirən çoxlu məqalələr dərc olunub. Türkkayanın Azərbaycan Ədəbiyyatı və Azəri Yazarı Anar (1975), Bilge Ercilasunun

"Azərbaycandan Güclü Bir Səs" (1982), Ahmet Kabaklının Gün işığında Dədəm Qorqud (1983), İrfan Nəsrəddinoğlunun Rəsul Rızaoğlu Anar (1987), Yavuzk haqqında. Azərbaycan Həyatı Dönüş Nöqtələrindən Biri: Anar (1988), Adnan Özyalçınərin Yazılı Bozulmaz Hekayəsi (1991), İldeniz Kurtulanın Anar və Əsərləri Haqqında (1999), Feridun Andaçının Şüur Qapısında Bir Yazı: Anar (2000), Fatma Özkanın Anarın Əsərləri Üzərində (2003), Hale Kaplanın Uzaqları Yaxınlaşdıran Yazar (2004), Yasemin Bayerin Azərbaycan Klassik Tanınmış Yazıçısı Anar (2006), İsa Kayacanın Beşmərtəbəli Evin Altıncı Mərtəbəsidəki Adam: Azərbaycanlı Anar, Ayşe Atayın Dilimiz Büyük Kalemi Anar (2008), Anarın Utopik və Distopik Düşüncələr Kontekstində "Ağ Qoç, Qara Qoç" adlı əsəri (2012). (Əfəndiyev-Əliyeva, 2011: 412-414)

Ayşe Atayın "Anar" əsəri Türkiyədə ədəbi əlaqələrimizin yeni mərhələsinin öncüllərindən və öncüllərindən olan xalq yazıçısı Anara həsr olunub. Həyatı, Sənəti və Hekayələri (İzmir, Ege Universiteti, 2006), Nigar Nağıyevanın Çağdaş Azərbaycan Yazıçılarından Anarın Roman Yazısının Təhlili (Adana, Çukurova Universiteti, 2006) kimi araşdırmalar aparılmışdır. 1998-ci ildə anadan olmasının 60, 2003-cü ildə anadan olmasının 65, 2008-ci ildə anadan olmasının 70, 2013-cü ildə anadan olmasının 75-ci ildönümü mərasimlərində yazıcının Türkiyədəki ədəbi-mədəni düşüncələri təqdim olunub., Ahmet Bican Ercilasun, Orhan Söylemez, Ali kimi türk elm, yazıçı və sənət adamları tərəfindən Akbaş, Nevzat Kösoğlu, Namık Kamal Zeybek, İsa Kayacanın yazdığı məqalələr, məqalələr, çıxışlar və müsahibələr yaddaşlarda qaldı.

Nəticə

Azərbaycan-Türkiyə ədəbi əlaqələri sahəsində müəllifin yaradıcılıq mövzusunun intensiv formasının əsas xüsusiyyəti təkcə onun müxtəlif əsərlərinin tanınması, ədəbi təsirinin olması deyil, həm də onun ümumi diqqət və təsirini ədəbi-ictimai çevrələrdə geniş şəkildə əhatə etməsidir. daha geniş mənada. 19-cu əsrin 60-cı nəslinin nümayəndəsi olan xalq yazıçısı Anar Rızayevin həyat və yaradıcılığına Şərq-Qərb, Azərbaycan-Türkiyə kontekstində nəzər salındıqda onun bütövlükdə ədəbi-bədii irsinin daşıyıcısı olduğunu görmək olar. Mirzə Fəthəli Axundzadə ilə eyni missiyanı daşıyan və ədəbi vəziyyətin, ictimai-siyasi həyatın ağırlı problemlərinin həlli yollarını düşünən Onun nurlu, onun kimi düşünənləri səfərbər etməyə qadir siması yolda aydın görünür. Hər iki yazıcının - M. F. Axundzadənin və Anarın həyat və yaradıcılığında Şərq və Qərb ədəbi-mədəni, ictimai-siyasi inkişafının çalarları, ictimai fəaliyyətləri oxşardır.

Tanınmış alimlərimizdən Cəmil Həsənlənin qeyd etdiyi kimi, qələmin müqəddəs borcunu millətə xidmətdə görən iki böyük Mirzədən - Mirzə Fəthəli və Mirzə Cəlildən sonra 200 illik milli ədəbiyyatımızın müasir mərhələsi Anardır. Millətin dirçəlişinə xidmət edən bu ədəbi proses Mirzə Fəthəli ilə başlayıb, Mirzə Cəlildən keçib və bu gün də Anarın simasında davam edir (Anar, 2010: 14).

Ədəbiyyat siyahısı:

1) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2015 19 (1): 215-225

Türkiye-Azerbaycan Edebi İlişkilerinde Selef ve Halef Yazarlar: Mirza Fethali Ahundzade ve Anar Rızayev Zakire ALİYEVA

2) Respublika.-2023.-9 aprel. -No 73.-8. 10. 2000-ci il aprelin 9-da ulu öndər Heydər Əliyev "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanının 1300 illik yubileyi münasibətilə keçirilən tədbirdə çıxış edib. Zümrüd Qurbanqızı.

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL EDUCATION SYSTEM IN
KAZAKHSTAN
KAZAKİSTAN’DA ORTAOKUL ÖĞRETİM SİSTEMİNİN İNCELENMESİ

Mukhabbat MASSADIKOVA

Örg.Görevlisi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
Filoloji Fakültesi, Türk Dili Bölümü, ORCID ID: [0000-0002-5257-1935](https://orcid.org/0000-0002-5257-1935)

Özet

Eğitim ve öğretim ülkenin kalkınmasına katkı sağlayan alanlardan biridir. Eğitim ve öğretim sistemi, okul öncesi eğitim kurumlarından üniversitelere ve araştırma merkezlerine kadar tüm kademelerdeki eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Bununla beraber ortaokul öğretim sisteminde yenilikçi bir atılım gerçekleştirilmektedir. Yeni binyıl, eğitim sürecine daha geniş bir bakış açısıyla bakmayı gerektiriyor. Günümüzde ülkemizde eğitim gelişiminin temel yönelimlerinden biri kişiliğe yönelik öğretim ve eğitimin yapısıdır. Öğretimin temel değerinin, yaratıcı düzeye ulaşabilen, kendini geliştirebilen ve bağımsız öğrenebilen insan sermayesi olduğu açıktır. Kazakistan'ın ortaokul öğretim sistemi, eğitimli bir millet oluşturma, vatandaşlara erişilebilir kaliteli bir eğitim sisteminin oluşturulmasına ve işgücü piyasasının ekonomik ve sosyal gelişimine katkıda bulunabilecek rekabetçi uzmanlar yetiştirme ilkesine dayanmaktadır. Ortaokul öğretim alanı karmaşık ve geniş çaplı bir toplumsal olgudur, bu nedenle bu çalışmada Kazakistan'da (Güney Kazakistan, Türkistan şehri) ortaokul öğretimlerinden yalnızca bazıları örnek olarak analiz edilmiştir. Çalışmada, bilimsel literatürün teorik analizi ve pedagojik ürünlerin analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu açıdan Türkistan şehrindeki ortaokul öğretim sistemleri, eğitimin yapısını, amacını, içeriğini ve teknolojisini inceleyerek araştırılmıştır. Öğretimin genel yapısı, bilgiyi ve düşünce kaynaklarını analiz edebilen, kullanabilen, yenilikçi fikirlerin kaynağı olan, kendini değiştirebilen, geliştirebilen ve ifade edebilen geleceğin uzmanını yetiştirmek hedeflenmektedir. Sonuç olarak, Kazakistan ortaokul öğretim sisteminde çok dilliliğin oluşum özelliklerinin sosyolojik analizinin gerekliliğini ve çağdaş gerekliliklere uygunluğunu göstermektedir. Bununla beraber, ortaokul öğretiminin önlenmesine yönelik öneriler bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Kazakistan, ortaokul, öğretim, eğitim, sistem.

Abstract

Education is one of the areas that contribute to the development of the country. The education system covers educational institutions at all levels, from preschool education institutions to universities and research centers. In addition, an innovative breakthrough is being made in the secondary school education system. The new millennium requires a broader perspective on the education process. Today, one of the fundamental trends in educational development in our country is personality-oriented education and the structure of education. It is clear that the fundamental value of education is human capital that can reach a creative level, develop itself and learn independently. The secondary school education system of Kazakhstan is based on the principle of creating an educated nation, training competitive specialists who can contribute to the creation of a quality education system accessible to citizens and the economic and social development of the labor market. The field of secondary school education is a complex and

large-scale social phenomenon, therefore, in this study, only some examples of secondary school education in Kazakhstan (South Kazakhstan, Turkestan city) are analyzed. The study uses methods of theoretical analysis of scientific literature and analysis of pedagogical products. In this respect, secondary school education systems in Turkestan city were investigated by examining the structure, purpose, content and technology of education. The general structure of education is aimed at training future specialists who can analyze and use information and sources of thought, be a source of innovative ideas, change, develop and express themselves. As a result, it shows the necessity of sociological analysis of the characteristics of the formation of multilingualism in the secondary school education system of Kazakhstan and its compliance with modern requirements. Along with this, there are suggestions for the prevention of secondary school education.

Keywords: Kazakhstan, secondary school, education, training, system.

1. GİRİŞ

Kazak bozkırında ilk modern okul 19. yüzyılın başlarında açılmış. Kazaklar 19. yüzyıldan itibaren modern eğitimi aktif olarak benimsemeye başlamış. 6 Aralık 1841'de Han'ın avlusunda ilk okul açılmış. İki katlı ahşap bina, döneminin en yüksek yapılarından biriydi. Bu okulun hamisi Zhangir Khan idi ve kendi parasıyla finanse ediyordu. Han, 'Çocuklarımız topluma daha iyi hizmet edebilmek için ilim öğreniyor ve okuyorlar' dedi. Bu benim için büyük bir mutluluk. 'Çünkü halkım için eğitimin önemini anlıyorum' diye yazdı. Zhangir Khan'ın kurduğu okulun amacı, Kazak gençlerine eğitim vermek ve kamu yönetimi ve ticaret alanlarında nitelikli uzmanlar yetiştirmektir. Bu okulda dil ve edebiyatın yanı sıra matematik, coğrafya ve diğer dersler de öğretiliyordu. Zhangir Khan'ın bu girişimi Kazak halkında eğitim arzusunu uyandırmış. 'Zhangir Okulu'ndan sonra Kazak topraklarında açılan ikinci eğitim kurumu, Sınır Komisyonu'na bağlı olarak 1850 yılında Orenburg şehrinde açılan yedi yıllık bir okuldu. 7 yıllık okul 19 yıl faaliyet göstermiş. Birinci yıl 20 öğrenci öğrenim görüyordu. 3 öğretmen tarafından eğitiliyordu. 1859 yılında okumak isteyen çocuk sayısı artarak 40'a ulaşmıştır. Öğretmen sayısı da artarak 9'a ulaşmış. 1862 yılında okulun eğitim süresi 6 yıla indirilmiş ve 1869 yılında okul tamamen kapatılmıştır (Abdykhalykova, Baymukhanova, Abdullayeva, & Mutaliyeva, 2023; Мұхатова, 2022).

Kazak bozkırında eğitim sisteminin gelişmesine büyük katkılarda bulunan kişilerden biri de İbray Altınsarin'dir (Şekil 1). 1864 yılında Torgay şehrinde Kazak çocukları için ilk okulun kapılarını açmış. Okul, o zaman bile geleneksel din eğitimi yerine laik, bilimsel eğitim vermeyi amaçlayan yeni bir metodolojik yönelim benimsemiştir. İbray Altınsarin, Kazak halkının aydınlanması için büyük çabalar sarf etmiş bir şahsiyettir. Kazak çocuklarına eğitim verecek bir eğitim kurumu açılması için hükümete defalarca mektup yazmış. 1860 yılında Altınsarin'in istekleri kabul edilmiş ve bölge yönetimi Orenburg idaresinde bir ilkokul açılmasını onaylamış. Uzak bir şehirde okul açmak kolay değildi. Paraya, okul binasına ve öğretim materyallerine ihtiyaç vardı. Bölgesel yönetim ve mahalli idareler bu önemli konuda ihmalkâr davranmış, kraliyet hükümeti halkı eğitmeyi amaçlamamış, sadece dil bilen memurlara ihtiyaç duymuştur. Ancak bu zorluklar Altınsarin için bir engel teşkil etmemiştir (Муканова, 2024; Нурмухамбетов, 2021).



Şekil 1. İbray Altınsarin Kazak topluluğu için açan okulları.

Ayrıca, 1861 yılında Torgay okuluna öğretmen olarak atanan ilk Kazak İbray Altınsarin'dir. Onun aydınlanmacı fikirlerinden ilham alarak köy köy dolaşarak eğitimin önemini anlatmıştır. Kamuoyunun desteğiyle para toplandı, kendi birikimlerinden de bir miktar aktararak okul binasının yapımına başlamıştır. Okulun açılışı 8 Ocak 1864'te gerçekleşmiştir. Kazak bozkırlarında okula 'Kara Şanırak' ve 'Algaşkı Karlıgaş' adı verilmiştir. Altınsarin bu olaya 'Hadi çocuklar, okuyalım!' sloganıyla karşılık vermiştir. Ünlü 'Son Günler' şiirini ona ithaf etmiş ve dostu İbray Altınsarin, okul açmadan önce yerleşim yerini ve nüfus yoğunluğunu araştırıp inşaata başlamıştır. Bu gibi Kazak aydınlarından bir çoğu Kazak çocuklarının eğitim alması için bilimli ve bilgili olması için bir sürü çaba harcamıştır (Nuradin & Alimbayeva; Каипбаева, 2022; ШЫЛМАМБЕТОВ, 2020).

2. YÖNTEM

Kazakistan'da eğitim alanında ortaokul öğretim sisteminin ortaya çıkarılması için günümüz eğitim teknolojisinin teorik yönlerinin analizi ve küresel eğitim deneyiminin incelenmiştir. Konu ile ilgili veriler teorik olarak akademik kaynaklardan, ayrıca internet veri sitelerinden toplanmıştır. Bununla beraber, ortaokul öğretim teknolojisinin kullanımının etkinliğini değerlendirmek, belirlemek ve kullanımına yönelik pratik öneriler geliştirmektedir.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Kazak aydınları 20. yüzyılın başlarından itibaren eğitim meselesine özel önem vermişlerdir. Alihan Bökeyhanov, Ahmet Baytursınlı, Mirzhakıp Dulatlı gibi Kazak aydınları eğitimin önemini kavramışlar ve kendilerini bu alana adanmışlardır. Kazak halkının milli bilincini uyandırmak ve eğitim yoluyla toplumu ileri götürmek amaçlanmıştır. İlk Kazak okullarının, milli şuurun oluşmasında, halkın kültürel ve sosyal gelişiminde büyük etkisi olmuştur. Bu eğitim merkezleri sayesinde Kazak halkının yeni bir sosyal grubu, milli aydınlar topluluğu ortaya çıkmıştır. Bu okullar sadece eğitim kurumları değil, aynı zamanda millet için manevi yenilenme merkezleriydi, yeni düşüncenin, yeni istikametın temellerini atamışlardır (Şekil 2) (Муканова, 2024).



Şekil 2. Ortaokul öğretim merkezleri.

Kazak toplumunda eğitim sisteminin gelişmişlik düzeyi geçen yüzyılın 20'li ve 30'lu yıllarında büyük değişimler geçirmiştir. Devlet, laik eğitim ve aydınlanma sistemini kontrol altına almaya başlamıştır. Ekim 1920'de Kazak ASSC'de Yüksek Öğretim Kurumu kurulmuş ve bu, Kazak topraklarındaki eğitim sisteminde yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Ülkemizde Alaş Arıs Ahmet Baytursınlı başkanlığında Halk Eğitim Komiserliği atanmıştır. Alaş Ars'ın ülkemizde laik eğitimin gelişmesine katkısı ve 20. yüzyılın başlarında eğitim sistemine getirdikleri yenilikler çok büyüktür. Genel eğitim sistemi toplumun gelişmesine paralel olarak sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Her ülkenin ekonomik özelliklerine göre şekillenmekte ve sürekli gelişerek daha da karmaşık hale gelmektedir (Батырбеккызы, Шылмамбетов, & Идрисова, 2024; Смағұлова, 2022). Ayrıca, önceleri ülkemizde okul açmanın ve bir sistem oluşturma da kendine özgü zorlukları vardı, örneğin:

- okul binalarının eksikliği;
- uzmanlaşmış eğitime sahip öğretmen ve uzman eksikliği;
- ulusal ders kitaplarının eksikliği;
- 2-3 vardiya halinde eğitim;
- göçebe, yarı göçebe nüfus vb.

Bu sorunların çözümü için de şu yollara başvurulmuştur:

- ✓ Okul yapımına uygun görülen şehirlerdeki konut binaları devlete devredildi;
- ✓ yeni binalar inşa edilmeye başlandı;
- ✓ Kazak ASSR Halk Kazak Aydınlanması'na bağlı okul için akademik merkez programlar ve ders kitapları yazmaya başladı;
- ✓ Öğretim elemanlarının eğitimleri gerçekleştirildi (kurslar, ileri eğitim enstitüleri açıldı);
- ✓ Düşük gelirli gruplara yönelik yatılı okullar ve cemaat okulları açıldı;
- ✓ mobil, mevsimsel, göçebe, yarı göçebe yaşam koşulları nedeniyle okullar düzenlendi.

Günümüzün yeni toplumunda öğretmenin iç dünyası da yenidir, bu da gelecek nesillerden büyük beklentilerin beklendiği anlamına gelmektedir. Çağdaş eğitim sisteminin kapsamlılığını, çocuğun gelişimi ve gelecekteki yaşamının şekillenmesi üzerindeki etkisini belirlemektir. Eğitim sistemindeki çağdaş gelişmeleri tanımdır (Жуманова, 2019; Исабекова & Дуйсенова, 2022).

Ortaöğretimde Değişim ve Özellikler Eğitimin kalitesinin daha da artırılması amacıyla beş temel alanda çalışmalar sürdürülmektedir. Özellikle yönetici kadro rezervinin oluşturulması; 21. yüzyıl yeterliliklerini geliştirecek şekilde müfredatların güncellenmesi; kırsal okullara

destek; öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimi; yeni okullar inşa etmek ve mevcut okulları yenilemek vb. Kazakistan Hükümeti okul öncesi eğitime (PEE) erişimi genişletmek için çalışmalarını sürdürüyorlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında Kazakçanın her yaş grubuna öğretilmesine yönelik ulusal kavram tanıtılıyor; Çocuk edebiyatı ve sözlü halk sanatları aracılığıyla Kazak kültürünün mirası; Dijital gelişimsel içeriklerin yaygınlaştırılması: karikatürler, milli değerlere ilişkin eğitim görmüştür (Abdykhalykova et al., 2023; Шаушекова & Ибраева, 2021).

Kazak eğitim sistemi, insanların ileride bir meslek edinmelerini sağlayacak eğitimi almalarına yardımcı oluyor. Kazakistan Cumhuriyeti'nde eğitim genel ve mesleki olmak üzere iki bölüme ayrılır. Okul (orta) eğitimi sınıflara ayrılır: ilkokul (1 - 4. sınıflar), temel ve yüksek. İlk mesleki eğitim (9. sınıftan sonra) uzmanlık liselerinde, orta mesleki eğitim ise okul veya kolejlerde alınabilir (Şekil 3) (Даулеткелдыева, 2021; Мынбаева & Исаева, 2023).



Şekil 3. 21. Yüzyıl Kazak ortaokulları.

Eğitim sürecinin organizasyonunda bazı değişiklikler yapılmıştır: Kazakistan Cumhuriyeti ilkokullarında zorunlu ilköğretim devlet standardına uygun olarak, eğitim yılının uzunluğu kısaltılmıştır: 1. sınıf öğrencileri 33 hafta eğitim görüyor (daha önce). 35 hafta), 2-4. sınıflarda – 34 hafta (önceki yıllarda 36 hafta). Takvim yılında tatil süresi 115 gün, akademik yılda ise en az 25 gündür; sonbahar, kış ve ilkbahar. Birinci sınıf öğrencilerine üçüncü yarıyılta bir hafta ek tatil hakkı tanınır. 1. sınıfta ödev yoktur. Ödevlerin 2. sınıfta 50 dakikayı, 3.-4. sınıflarda ise 70 dakikayı geçmemesi gerekiyor (Abdykhalykova et al., 2023).

Kazakistan Cumhuriyeti Temel Eğitim Standartları'nda belirtildiği üzere, öğrenme başarılarının biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme yoluyla değerlendirilmesi 2. sınıftan itibaren başlar. Öğrencilerin akademik başarılarının düzeyini ölçmek için, her akademik ders için müfredatta belirtilen öğrenme hedefleri sistemine uygun olarak, öğrencilerin belirli bir bölüm/zor konudaki akademik başarılarının izlenmesine dayanan bilgi değerlendirme kriterleri kullanılır (Шаушекова & Ибраева, 2021).

Bütün bunlar, Kazakistan Cumhuriyeti'nde 2023 - 2029 Yılları Arasında Okul Öncesi, Ortaöğretim, Teknik ve Mesleki Eğitimin Geliştirilmesine İlişkin Konsept'te yer almaktadır. Temel ortaöğretimin temel içeriği, Kazakça, Rusça ve yabancı dillerin geliştirilmesini amaçlayan üç dilli eğitim politikası çerçevesinde, ayrıca öğretim dili, anadil ve etnik grupların edebiyatı ile eğitim veren eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Standartlara göre akademik yılın uzunluğu 34 haftadır. Tatil süresi en az 115 gün, akademik yıl içerisinde ise en az 25 gündür. 5 - 6. sınıflarda haftalık ders yükü en fazla 30,5 saat, 7. sınıflarda 33,5 saat, 8. sınıflarda 34,5 saat, 9 - 11. sınıflarda ise en fazla 36 saattir. Bakanlık, 2024 yılına kadar ders kitaplarının dijitalleştirilmesini tamamlayıp tamamen elektronik formata aktarmayı vaat ediyor. Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı'nın basın servisinin bildirdiğine göre, başkentteki okullar %100

elektronik ders kitaplarıyla donatılmıştır. Kazakistan şu anda küresel eğitim camiasına katılmanın eşiğindedir. Eğitim sisteminin modeli zaman içinde karmaşık değişimlere uğramaktadır. Dolayısıyla eğitimin çağdaş gereksinimlere uygun yeni bir içerikle örgütlenmesi, 12 yıllık eğitime geçişle doğrudan ilişkilidir (Мынбаева & Исаева, 2023).

Başkanımız görüşmenin başında, ‘Stratejik hedefimiz rekabetçi ülkeler arasında layık olduğumuz yeri almaktır’ dedi. 12 yıllık eğitimin temel amacı, ülkemizdeki eğitim sisteminin yapısını ve içeriğini tamamen değiştirmek ve çağa uygun okullar yaratmaktır. Eğitilmiş, becerikli, zeki ve düşünceli vatandaşlar olarak gelişmeleri, doğrudan doğruya eğitim ve yetiştirmeyi sağlayan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmene yüklenen emanet bu kadar ağırken, bunun asil ve kutlu bir yol olduğunu unutmamak gerekir. Dolayısıyla bugün ancak işine gönül veren, yeniliği tereddütsüz kabul eden, öğrencilerine milli değerlerimizin en asillerini aşılayan bir öğretmen değerli bir insan sayılabilir. Kendi düşüncelerimden çıkardığım sonuçlardan biri şudur: Yeni bir bakış açısına sahip olan öğretmen, manevi zenginliği olan, zanaatının ustası olmaya ve yeniliklere açık, yaratıcı bir insan olmalıdır. Elbette, kendi yeteneklerini değerlendiren dünya eğitim sisteminin, devam eden çeşitli entegrasyon süreçlerindeki gelişme yönünü ve etki düzeyini yönlendirebileceğini unutmamak önemlidir (Nuradin & Alimbayeva; Жумаханова, 2019).

Kamusal eğitimin gelişmesinde pedagojik faktörün de etkisi vardır. Örneğin okul öncesi çocuklarına erken yaşlardan itibaren eğitim verilmesi ve uygun eğitimlerle okula hazırlanması gerekmektedir. Bunu başarmak için, anaokullarında ve evde eğitim çalışmalarının sürecine ilişkin net pedagojik rehberlik sağlamak, kalitesini ve sonuçlarını en üst düzeye çıkarmak gerekir; bu da eğitimcilerden, velilerden ve okul öncesi kurumlarının yöneticilerinden büyük pedagojik beceri gerektirir. Kamu eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi, devletin eğitim politikası ilkelerine bağlıdır. Kazakistan Cumhuriyeti'nin ‘Eğitim’ Kanunu aşağıdaki devlet ilkelerine dayanmaktadır:

- 1)Kazakistan Cumhuriyeti'nin tüm vatandaşları için eğitim haklarının eşitliği;
- 2)Her vatandaşın entelektüel gelişimi, psikolojik, fizyolojik ve kişisel özellikleri dikkate alınarak, toplumun tüm kesimlerine yönelik eğitime erişim;
- 3)Eğitimin laik niteliği;
- 4)Bireysel eğitimi teşvik etmek ve yetenekleri geliştirmek;
- 5)Eğitim sürecinin sürekliliği, eğitim aşamalarının sürekliliğinin sağlanması; öğrenme ve eğitimin birliği;
- 6)Eğitim örgütlerinin mülkiyet, eğitim ve öğretim biçimleri ve eğitim alanları bakımından çeşitliliği;
- 7)Eğitim yönetiminin demokratik niteliği ve eğitim örgütlerinin akademik özgürlüklerinin ve yetkilerinin genişletilmesi;
- 8)Eğitimin ahlaki ve gelişimsel niteliği;
- 9)Eğitim, bilim ve üretimin bütünleştirilmesi;
- 10)Öğrencilerin mesleki rehberliği;
- 11)Eğitim sisteminin bilişimleştirilmesi;

Cumhuriyette ‘Eğitim’ Kanunu’nun uygulanmasının en önemli yollarından biri, halk pedagojisi temelinde okullarda öğretmenlik yapacak geleceğin öğretmenlerini yetiştirmektir (Мұхтарова, 2022).

Kazakistan Ulusal İstatistik Bürosu'nun verilerine göre, Kazakistan'da doğum oranı 2018 yılından bu yana (2022 yılı hariç) artış gösterdi. 2023 yılında 380 bin çocuk birinci sınıfa giderken, toplam 3,5 milyon öğrenci aşırı kalabalık, üçlü eğitim ve bakımsız okul sorunuyla karşı karşıya. İlgili bakanlıktan yapılan açıklamada, "Rahat Okullar" projesi kapsamında,

Hükümet Kararı'nda yapılan değişiklik ve eklemeler doğrultusunda 2024-2026 yıllarında 740 bin kişilik (çift vardiyalı eğitim veren) 369 okul yapılmasının planlandığı belirtildi. Eğitimin kalitesi her alanda artıyor. Burada sadece programdaki değişiklikler, öğretmenlerin nitelikleri değil, aynı zamanda maddi destek ve elverişli öğrenme koşulları da söz konusu. Kazakistan'daki yeni eğitim sistemi, okul çocuklarının işlevsel okuryazarlığını ve öğrenme konforunu artırmayı hedefliyor. Önemli olan öğrencinin ne kadar çok bilgiyi ezberleyebildiği değil, eleştirel düşüncenin, karşılaştırma ve analiz yeteneğinin geliştirilmesidir (Исабекова & Дуйсенова, 2022).

Okul öncesi eğitim ve öğretim. Pek çok gelişmiş ülke, okul öncesi eğitime eşit erişim için fırsatlar yaratıyor. Kazakistan'da 2000 yılına göre okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı 12 adet (%1) artarken, bu kurumlardaki çocuk sayısı 25.421 (%18,7) artmış olup, bu durum okul öncesi eğitim ve öğretime olan talebin artması ile bu talebi karşılama imkânları arasındaki açığı göstermektedir. Sonuç olarak okul öncesi örgütlerinde her 100 yere 105 ila 130 çocuk düşüyordu. Genel olarak, cumhuriyet genelinde okul öncesi kuruluşlara yerleştirilmek üzere yaklaşık 22 bin çocuk bekleme listesinde yer alırken, 5-6 yaş aralığındaki 127 bin çocuğun okul öncesi program kapsamında yer alması bekleniyor.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kazakistan'ın ortaokul öğretim sistemi 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında milli okullar açılmış ve ders kitapları yazılmıştır. Halkın kültürü gelişmiş, halk kamusal, bilimsel ve idari işlere katılmıştır. Böylece laik okulların açılmasıyla her şeyden önce okuryazarlık oranı artmış, hem erkekler hem de kadınlar öğretmenlik, bilimsel ve pedagojik eğitim almaya ve çalışmaya başlamışlardır. Çok sayıda okul inşa edilmiş, yeni okullarda ders içerikleri, öğretim ve eğitim yöntemleri değiştirilerek hayatın gereklerine uygun hale getirilmiştir. Bu da kapsamlı okullar sisteminin giderek geliştiğine işaret ediyor. Bununla beraber, ortaokul öğretim kurumlarının uzmanlık alanlarını, büyüklüklerini, konumlarını, öğrenci özelliklerini, sunulan eğitim programlarını da dikkate almak gerekir. Günümüz ortaokul öğretim sistemlerinden uzaktan eğitim sisteminin eğitim sektörü açısından rolünün çok yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bu sistem sayesinde okullardaki öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz dünya bilgisiyle bağlantı kurma, bilimsel ve yaratıcı çalışmalarını geliştirme, küresel bilgi alanında bilgilerini pekiştirme konusunda büyük bir fırsata sahip oluyorlar. Kazakistan'ın eğitim sisteminde ortaokul öğretim programlarında, özellikle öğrencilerle bireysel görüşmeler, mesajlar, pratik, açıklamalar ve kitap kullanımı yeni bir pedagojik yöntemin uygulanması dilsel olgulara ve psikolojik etkenlere dayanmaktadır. Sonuç olarak, 21.yüzyıl eğitim sisteminde Kazakistan'ın ortaokul öğretim sisteminin kaliteli eğitim çerçevesinde, ulusal ve uluslararası düzeyde kaliteli eğitim temelindedir. Ortaokul öğretim sisteminde yeni teknolojik yöntemlerin uygun şekilde kullanılması özelliklerinin yanı sıra, temel ilke olarak, gelecek nesillerin zihninde milli imaj ve insan niteliklerinin temellerini aşılama sorununu teşvik etmektir. Bununla beraber, öğrencilere milli bilinci, yenilikçi teknolojiyi ile bilimi ve bilgiyi öğretmekte eğitim temellerini aşılama yeteneğini kazandırmaktır.

5. KAYNAKÇA

Abdykhalykova, Z. Y., Baymukhanova, A. Z., Abdullayeva, Z., & Mutaliyeva, A. S. (2023). Білім беру жүйесінде буллингтің алдын алудың шетелдік және отандық тәжірибесі. *Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology series.*, 145(4), 261-272.

Nuradin, G., & Alimbayeva, S. Орта білім беру саласындағы әлеуметтік-психологиялық хаб оқушыларды қоғамға бейімдеудің бірегей жүйесі ретінде. *Хабаршы Вестник Bulletin*, 260.

Батырбеккызы, Г., Шылмамбетов, С., & Идрисова, А. (2024). Қазақстанда хх ғасыр басындағы жәдитшілік бағыттың қалыптасуы және әлеуметтік-саяси белсенділігі. *Электронный научный журнал «edu. e-history. kz»*, 11(4), 840-853.

Даулеткелдыева, А. (2021). Білім беру жүйесіндегі көптілділікті зерттеудің өзекті әлеуметтанулық мәселелері. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Социологические и политические науки*, 73(1), 170-177.

Жуманова, А. (2019). Білім беру жүйесіндегі тілдік реформа және оның жүзеге асуы. *Электронный научный журнал «edu. e-history. kz»*(2).

Исабекова, Г., & Дуйсенова, Н. (2022). Цифрлы білім беру жағдайындағы мектеп пен мұғалімінің құзыреттілігін арттыру мәселесі. *Вестник университета Ясави*, 4(126), 133-143.

Каипбаева, А. (2022). Қазақстандағы зайырлы білім беру жүйесінің қалыптасуы және халық ағарту комиссариаты. *Отан тарихы-Отечественная история*(3 (99)), 117-126.

Муканова, К. (2024). Ахмет байтұрсынұлының еңбектеріндегі оқыту мәселесі және ұлттық білім беру жүйесі. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки*, 3(82), 88-97.

Мұхатова, О. (2022). Қазақстанда хіх-хх ғасырдың бас кезіндегі білім берудің революцияға дейінгі тарихнамасы. *Электронный научный журнал «edu. e-history. kz»*, 9(1), 77-91.

Мынбаева, М., & Исаева, Г. (2023). Қазақстанда steam білім беру әдістемесін дамытуда «білім керуені» ұйымының тәжірибесі. *Вестник университета Ясави*, 4(130), 361-376.

Нурмухамбетов, А. (2021). ХХ ғасырдың 20-30 жылдарындағы қазақстанның білім беру қызметі саласын дамытудың негізгі үрдістері: Мақала№ AP08856779 «ХХ ғ. 20-30 жж. дәстүрлі қазақ қоғамын жаңғырту саясатындағы зайырлы білім мен ағарту жүйесі» жобасы аясында жазылды. *Отан тарихы-Отечественная история*(3 (95)), 118-126.

Смағұлова, Г. (2022). Жалпы білім беретін мектептерде қазақ әдебиетін құндылықтарға негіздеп оқыту. *«Вестник НАН РК»*(1), 179-186.

Шаушекова, Б., & Ибраева, Э. (2021). Қазақстанда STEM білімінің дамуының артықшылықтары мен кемшіліктері. Paper presented at the Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации.

Шылмамбетов, С. (2020). Қазақстанда ХХ ғасырдың бірінші ширегіндегі мұсылмандық ағарту жүйесінің ұлттық саяси әрекетпен байланыстырылуы. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Социологические и политические науки*, 72(4), 154-163.

**SUFFERING ACCORDING TO BLAISE PASCAL AND ACCORDING TO ZEN
BUDDHISM**

Irina-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 suffering is understood for Blaise Pascal's philosophy and for Zen Buddhism. For Pascal, in his *Thoughts (Les Pensees)*, the human condition is marked by misery and lack of quietness, or anxiety. For Pascal, the human being is fragile, situated between greatness (the capacity to think) and misery (due to immortality and inability to find lasting happiness). There is an existential emptiness for the human being, represented by suffering. The human being tries to forget misery and existential emptiness by resorting to entertainment. For Pascal, turning towards faith and God is the solution, as we cannot find perfect happiness on Earth. For him, human suffering is a means of achieving unity with Christ by taking part in the sacrificing of Christ. For Zen Buddhism, suffering is part of life. We need to accept that we are going to suffer and lose everything, since change is part of this World. In turn, everything we have is the present moment, which is found in this world. Through this comparison we can look at two cultures' understanding of suffering and at two ways in which we can view this existential aspect and dilemma. We tend to look for what brings us pleasure and fulfillment of wishes, in waking life as well as in dreams, based on Freudian psychoanalysis. Yet, suffering remains a part of our lives, no matter how we look for happiness. Our lives are a series of questions and dilemmas which can be recognized throughout cultures and historical ages.

Keywords: Change, Philosophy, Psychoanalysis

**MAGNOLIA VIEWING IN ROMANIA: AN EQUIVALENT PRACTICE TO THE
JAPANESE CHERRY BLOSSOMS VIEWING IN JAPAN**

Irina-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 a newly created practice, ritual and tradition, only about one year ago, of magnolia viewing and documenting through photographs on social media, by those living in Bucharest, Romania. This can be seen as a variation on the cherry blossoms viewing in Japanese culture. People living in Bucharest take walks in the city and enjoy the sign of spring by searching for magnolias and taking photographs of them, then posting them in the Facebook Group and Facebook page called Harta Magnoliilor (which can be translated as the Magnolia Map). There are plenty of beautiful magnolia trees in bloom throughout the city. They are more frequent than other blossoms and it can be seen as a practice inspired by the influence of the popularity of the Japanese culture and especially of the specific practice, ritual and tradition of the cherry blossoms. The Romanians are trying, through this practice, to apply the way in which they enjoy the present moment and springtime to their own places, while making reference or allusion to the Japanese cherry blossoms festival. It is a means of being here and now, while also adapting it to contemporary practices such as social media. Cultural contact and adaptations are obvious components.

Keywords: Cultural Contact, Philosophy, Change

**NARRATIVE INSIGHTS INTO CAREER TRANSITIONS: EXPLORING THE
MOTIVATIONS AND EXPERIENCES OF PHILIPPINE CUSTOMS
ADMINISTRATION INSTRUCTORS**

Arvy OSMA¹, Princess EMPUESTO², Rica CREANZA³, Johanna Joy
NEPOMUCENO⁴, Jonas Clarenz ELLOREG⁵, Froilan EBUENGA⁶, Kathlene
NOTORIO⁷, Joshua Aguado MANLANGIT⁸

¹Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman, Customs Administration, ,
0000-0002-2771-0163

²Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman, Customs Administration,
0009-0001-4281-1763

³Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman, Customs Administration,
0009-0003-3864-4194

⁴Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman, Customs Administration, ,
0009-0000-9751-1998

⁵Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman, Customs Administration,
0009-0003-9960-0670

⁶Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman, Customs Administration, ,
0009-0006-2352-8758

⁷Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman, Customs Administration, ,
0009-0008-6418-4685

⁸Mariners Polytechnic Colleges Foundation of Canaman, Customs Administration, ,
0009-0003-7877-3265

319

Abstract

Career transitions from specialized fields to education are increasingly recognized as complex processes influenced by personal, professional, and environmental factors. This qualitative narrative study explores the career transition experiences of BSCA instructors at MPCF-Canaman, shedding light on their motivations and narratives as they transition from customs fieldwork to teaching. Anchored in Career Construction Theory and Schlossberg's Transition Theory, the study reveals diverse professional backgrounds and personal circumstances that influenced their decision to pursue teaching careers. Instructors were drawn by the opportunity to share industry expertise, contribute to education, and achieve personal fulfillment. The transition involved significant changes in compensation, work environment, and workload management, requiring adaptive strategies to navigate these shifts. Despite financial adjustments, instructors found motivation in seeing students grow and achieve their goals, which reinforced their commitment to teaching. The study highlights the importance of ongoing professional development in maintaining industry relevance and teaching effectiveness.

Keywords: Customs Administration, Industry to Education Transition, Narrative Inquiry, Professional Identity, Teaching Motivation, Transition

**SOCAL INTEGRATION, IDENTITY MANAGEMENT, AND RIGHTS
PROTECTION IN PAKISTAN'S RELIGIOUS MINORITIES**

Associate Professor Dr. Naseem Akhter

Department of Islamic Studies

Shaheed Benazir Bhutto Women University, Peshawar, Pakistan

Abstract

The cultural norms of Pakistani society include religious diversity, but these minority groups are subjected to economic discrimination and marginalization in politics and social interactions. The research examines the issues of identity management, social integration, and rights protection in Pakistan's religious minorities. The investigation indicates that the combination of discriminatory laws, collective biases, and limited opportunities has led to heightened social isolation, which prevents full participation in national mainstream life. Various factors such as limited political representation, restricted education and economic access, and discriminatory societal behavior are examined in the study of religious minority exclusion. Additionally, the foundation of a just and inclusive society is Islamic, which ensures religious harmony and equality across all social groups.

Keywords: Pakistani society, Religious minorities, Discriminatory legislation

ARALASH TIL VA DIALEKTLARNI O'RGANISHDA SUN'IY INTELLEKTNING ROLI

Sarvinoz Sayfullayevna Kasimova

f.f.n. Dotsent, O'zbekiston Jurnalistika va ommaviy kommunikatsiyalar
Universiteti, [0009-0006-2712-0450](tel:0009-0006-2712-0450)

Annotatsiya

Ushbu maqolada aralash til va dialektlarni o'rganishda sun'iy intellekt (SI) texnologiyalarining ahamiyati, Arab tilining turli dialektlari va ularning o'zgaruvchan shakllarini o'rganishni o'ziga xos qiyinchiliklarni keltirib chiqarishi, sun'iy intellekt yordamida bu dialektlar o'rtasidagi farqlarni aniqlash, tarjima qilish, talaffuzni to'g'rilash va til o'rganishni shaxsiylashtirish mumkinligi haqida tahlillar berilgan. Aralash tilni o'rganishda SI yordamida yaratilgan innovatsion tizimlar, masalan, mashina o'rganish, tabiiy tilni qayta ishlash (NLP), ovozli tahlil va virtual o'qituvchilar haqida so'z borib, ushbu texnologiyalar aralash til va dialektlarni o'rganishni soddalashtiradi va samarali qiladi. Arab tilining bir necha dialekti va ularning kompleksligi shuningdek, o'quvchilar uchun maxsus adaptiv o'quv tizimlari yaratishni talab qiladi. Sun'iy intellekt yordamida, har bir foydalanuvchining ehtiyojlariga mos keladigan va aralash tillarni samarali o'rgatishga qaratilgan yondashuvlar ishlab chiqilgan.

Kalit so'zlar: *Sun'iy intellekt (SI), aralash til, dialektlar, ovozli tahlil, talaffuzni to'g'irlash, arab tili dialektlari, virtual o'qituvchilar, shaxsiylashtirilgan o'rganish, arabcha so'zlashuv.*

Kirish qismi: Arab tili, o'zining boy tarixiy va madaniy merosi bilan, butun dunyo bo'ylab millionlab odamlar tomonidan so'zlashiladi. Arab tili nafaqat bir nechta mintaqalarda, balki bir nechta dialektlar va aralash tilda ham keng tarqalgan. Arab tilining rasmiy shakli (fuha), ko'plab arab davlatlarida ishlatilsa-da, har bir mintqa o'zining maxsus dialekti va aralash tiliga ega. Bu dialektlar o'rtasidagi fonetik, grammatika va leksik farqlar arab tilini o'rganish jarayonini yanada murakkablashtiradi. O'rganish jarayonida o'quvchilar, arab tilining rasmiy shakli va uning turli dialektlarining o'ziga xos xususiyatlarini tushunishga harakat qiladilar, bu esa ko'plab qiyinchiliklarni keltirib chiqaradi.

Bugungi kunda, sun'iy intellekt (SI) texnologiyalari til o'rganish jarayonini sezilarli darajada o'zgartirish imkoniyatlarini taqdim etadi. Arab tilini o'rganish, ayniqsa, aralash til va dialektlarni o'rganish, yangi yondashuvlarni talab etadi. Sun'iy intellekt, mashina o'rganish, tabiiy tilni qayta ishlash (NLP) va ovozli tahlil kabi texnologiyalar yordamida, dialektlar o'rtasidagi farqlarni aniqlash va o'quvchilarni to'g'ri talaffuz, grammatika va leksikani o'rganishda qo'llab-quvvatlash imkoniyatini yaratadi. Shuningdek, sun'iy intellekt o'quvchilar uchun individual yondashuvni ta'minlaydi, ularning o'rganish jarayonini shaxsiylashtiradi va o'quvchilarning darajalariga mos mashqlarni taklif etadi.

Arab tilining aralash tillari va dialektlari o'rtasidagi farqlarni o'rganishda sun'iy intellektning roli, nafaqat til o'rganishni osonlashtiradi, balki yangi imkoniyatlarni ham taqdim etadi. Masalan, sun'iy intellekt orqali tilni o'rgatishning interaktiv va dinamik metodlarini yaratish mumkin, bu esa o'quvchilarga arab tilining turli dialektlari va aralash tillarini samarali tarzda o'zlashtirish imkoniyatini beradi. Bunday texnologiyalar yordamida o'quvchilar nafaqat rasmiy

arab tilini, balki mintaqaviy dialektlar va aralash tilda ham mukammal bilimlarga ega bo'lishlari mumkin.

Ushbu maqolada, aralash til va dialektlarni o'rganishda sun'iy intellektning roli, uning imkoniyatlari va muammolariga to'liq yondashuv taklif qilinadi. Maqolada arab tilining turli dialektlarini va aralash tilda o'qitishning samarali usullari, sun'iy intellekt yordamida yaratilgan innovatsion o'quv tizimlari va yangi texnologiyalar haqida so'z yuritiladi. Shuningdek, maqola, o'quvchilarning ehtiyojlariga moslashtirilgan til o'rganish tizimlarining afzalliklari va bu tizimlar yordamida arab tilining aralash shakllarini qanday o'rgatish mumkinligi haqida batafsil tahlil qiladi.

Arab tili va uning dialektlarini o'rganishdagi murakkabliklarni bartaraf etish uchun sun'iy intellekt texnologiyalarining qo'llanilishi til o'rgatish jarayonini yangi bosqichga olib chiqmoqda. Shunday qilib, maqolada aralash til va dialektlarni o'rganishda sun'iy intellektning ahamiyati, uning imkoniyatlari va kelajakda bu sohada amalga oshirilishi mumkin bo'lgan yangiliklar haqida batafsil tushuncha beriladi.

Asosiy qism: Arab tili nafaqat rasmiy standart shaklda (fuha) balki, butun arab dunyosida keng tarqalgan turli dialektlar va aralash tillarda ham ishlatiladi. Har bir arab mamlakatining o'ziga xos dialekti mavjud bo'lib, ba'zi dialektlar bir-biridan sezilarli darajada farq qiladi. Masalan, Misr, Levant (Sham), Mag'rib va Xalij dialektlari o'rtasida nafaqat fonetik, balki leksik va grammatika jihatidan ham farqlar mavjud. Bu dialektlar o'rtasidagi farqlar o'quvchilarga arab tilini o'rganishda jiddiy qiyinchiliklar yaratadi, chunki ular rasmiy arab tiliga nisbatan doimiy ravishda aralashma va o'zgarishlarga uchraydi. Arab tilini o'rganish jarayonida, bu dialektlarning bir-biridan farq qiladigan fonetik, morfologik va sintaktik xususiyatlarini tushunish talab qilinadi.

Sun'iy intellekt (SI) texnologiyalari arab tilini o'rganish jarayonida yangi yondashuvlar va imkoniyatlarni taqdim etadi. Mashina o'rganish (machine learning), tabiiy tilni qayta ishlash (Natural Language Processing, NLP), va ovozli tahlil (speech analysis) kabi sun'iy intellekt texnologiyalari, arab tilining turli dialektlari va aralash tillari o'rtasidagi farqlarni aniqlash va boshqarishda muhim rol o'ynaydi. Quyidagi asosiy texnologiyalar arab tilini o'rganishni osonlashtiradi:

a. Mashina o'rganish va dialekt tanib olish

Mashina o'rganish algoritmlari yordamida, aralash tilda va dialektlarda so'zlashuvlarni aniqlash va tasniflash mumkin. Arab tilining turli dialektlari o'rtasidagi fonetik va leksik farqlarni tahlil qilish, mashina o'rganish yordamida o'quvchilarga dialektlar o'rtasidagi farqlarni tushunishga yordam beradi. Mashina o'rganish algoritmlari, o'quvchilarning talaffuzini to'g'ri baholashga yordam beradi, masalan, Misr dialektida talaffuz qilish va Levant dialekti orasidagi farqlarni aniqlashda.

Arab tilining sintaktik va morfologik xususiyatlari juda murakkab, bu esa arab tilini kompyuter yordamida qayta ishlashni qiyinlashtiradi. NLP texnologiyalari, arab tilidagi matnlarni tahlil qilish va tushunish uchun kerakli vositalarni taqdim etadi. NLP yordamida arab tilining murakkab grammatik strukturalarini tushunish, jumalarni to'g'ri tarjima qilish va dialektal farqlarni ajratib ko'rsatish mumkin. Shuningdek, NLP yordamida arab tilidagi so'zlarni kontekstga qarab aniqlash va tushunish imkoniyati yuzaga keladi, bu esa arab tilidagi so'z boyligini kengaytirishda yordam beradi.

Sun'iy intellekt yordamida foydalanuvchining talaffuzini tahlil qilish va to'g'ri talaffuzni o'rgatish mumkin. Ovozli tahlil texnologiyalari yordamida, foydalanuvchilarning talaffuzidagi

xatoliklarni aniqlash va to'g'ri talaffuzni taqdim etish mumkin. Bu texnologiyalar arab tilining turli dialektlarida talaffuzni to'g'ri o'rganishga yordam beradi. Masalan, Xalij dialektida va Mag'rib dialektida talaffuzdagi farqlarni aniqlash va o'rgatish jarayonini optimallashtiradi.

Sun'iy intellekt, o'quvchilarning o'rganish jarayonini shaxsiylashtirishda ham muhim ahamiyatga ega. Foydalanuvchining o'rganish tezligi, qobiliyatlari va ehtiyojlariga mos ravishda individual o'quv tizimlari yaratilishi mumkin. Shaxsiylashtirilgan tizimlar, o'quvchilarni kuzatib boradi va ularga mos materiallar, mashqlar va testlar taqdim etadi. Sun'iy intellekt yordamida arab tilini o'rgatishda o'quvchilar o'zlarining o'ziga xos ehtiyojlariga qarab moslashtirilgan kontentni oladilar. Bu, ayniqsa, aralash tillarni o'rganishda samarali bo'ladi, chunki o'quvchilarning har biri o'z mintaqasiga xos dialektlarni o'rganishni xohlaydi. Sun'iy intellekt yordamida o'quvchilarga moslashtirilgan o'quv rejalarini yaratish, ularning tilni o'zlashtirish jarayonini optimallashtiradi.

Sun'iy intellekt arab tilini o'rgatishda gamifikatsiya elementlarini qo'llash imkonini beradi. Gamifikatsiya orqali o'quvchilarni rag'batlantirish va ularga qiziqarli o'quv jarayonlarini taqdim etish mumkin. O'yinlar, baholar va muammolarni hal qilish kabi interaktiv yondashuvlar, o'quvchilarning motivatsiyasini oshiradi. Bu texnologiyalar, o'quvchilarga aralash tilda yoki dialektida ishlashda yanada faol va izchil o'rganishni ta'minlaydi.

Kelajakda sun'iy intellekt texnologiyalarining yanada rivojlanishi, arab tilini o'rganishda yanada samarali usullarni yaratadi. Yangi yondashuvlar va texnologiyalar yordamida arab tilining dialektlarini o'rganish yanada qulay va oson bo'ladi. AI algoritmlari nafaqat tilni o'rganishni soddalashtiradi, balki ularni interaktiv tarzda o'rganish imkoniyatlarini ham taqdim etadi. Arab tili va uning dialektlaridagi farqlarni o'zlashtirish, shuningdek, sun'iy intellekt yordamida tilni o'rgatishda yangi ko'nikmalarni shakllantirish imkonini yaratadi.

Sun'iy intellekt texnologiyalari arab tilini o'rganishda keng imkoniyatlarni taqdim etmoqda, ayniqsa aralash til va dialektlarni o'rganishda. Mashina o'rganish, tabiiy tilni qayta ishlash, ovozli tahlil va shaxsiylashtirilgan o'quv tizimlari arab tilining murakkab strukturalarini o'rgatishda samarali vositalar yaratadi. Bu texnologiyalar, o'quvchilarga arab tilining turli dialektlarini o'zlashtirishda yangi imkoniyatlar yaratadi, til o'rganish jarayonini shaxsiylashtiradi va motivatsiyani oshiradi. Kelajakda sun'iy intellekt yordamida arab tilining dialektlarini o'rganish yanada samarali va interaktiv bo'ladi.

Natijalar qismi: Arab tili, o'zining boy va murakkab dialektal xilma-xilligi bilan ajralib turadi. Ushbu dialektlar nafaqat mintaqaviy farqlarni, balki tarixiy, madaniy va ijtimoiy o'zgarishlarni ham aks ettiradi. Misr, Levant, Xalij, Mag'rib va boshqa dialektlar o'rtasidagi fonetik, sintaktik va leksik farqlar arab tilining o'rganilishini qiyinlashtiradi. An'anaviy o'qitish usullarida, bunday xilma-xilliklarni mukammal o'zlashtirish o'quvchilar uchun juda murakkab va vaqt talab etuvchi jarayon bo'lishi mumkin.

Biroq, sun'iy intellekt texnologiyalari bu muammolarni bartaraf etishda muhim vosita bo'lib, arab tilini o'rganish jarayonini soddalashtiradi. Mashina o'rganish (machine learning) algoritmlari va tabiiy tilni qayta ishlash (NLP) texnologiyalari yordamida, arab tilining turli dialektlaridagi farqlarni aniqlash va o'quvchilarga shu dialektlar bo'yicha to'g'ri o'rgatish ancha osonlashadi. Misol uchun, mashina o'rganish orqali arab tilidagi talaffuz va grammatik xatoliklarni aniqlash va tuzatish tizimlari ishlab chiqilgan bo'lib, bu texnologiyalar o'quvchilarga dialektlararo farqlarni o'rganishda yordam beradi.

Mashina o'rganish (ML) va tabiiy tilni qayta ishlash (NLP) texnologiyalari arab tilining turli dialektlarini o'rgatish uchun samarali vositalar sifatida xizmat qilmoqda. Masalan, mashina o'rganish algoritmlari arab tilidagi dialektlar va aralash tillarni tahlil qilishda juda muhim rol

o'ynaydi. Sun'iy intellekt yordamida yaratilgan tahlil tizimlari o'quvchilarning talaffuzidagi xatoliklarni va dialektlar o'rtasidagi farqlarni aniq belgilab, to'g'ri talaffuzni o'rgatishga yordam beradi.

Tabiiy tilni qayta ishlash texnologiyalari esa, arab tilining sintaktik va morfologik xususiyatlarini tahlil qilishda yordam beradi. NLP yordamida arab tilidagi murakkab jumalarni tarjima qilish va ularni o'rgatishda aniqlik va ishonchlilik darajasi oshadi. Bu texnologiyalar, ayniqsa, aralash tildagi so'zlashuvlarni to'g'ri tushinishda va tarjima qilishda samarali bo'ladi. Sun'iy intellekt yordamida yaratilgan avtomatik tarjima tizimlari arab tilining turli dialektlari o'rtasida aniq va to'g'ri tarjimalarni amalga oshiradi, bu esa til o'rganishni ancha osonlashtiradi.

Sun'iy intellektning yana bir muhim afzalligi shaxsiylashtirilgan o'qitish tizimlarining yaratilishidir. Mashina o'rganish va NLP texnologiyalari yordamida o'quvchilarning til o'rganish jarayonini shaxsiylashtirish mumkin. Bu tizimlar, o'quvchilarning o'ziga xos ehtiyojlariga, bilim darajasiga va o'rganish tezligiga qarab, moslashtirilgan o'quv rejalarini taqdim etadi.

Arab tilining turli dialektlarini o'rganishda shaxsiylashtirilgan tizimlar, o'quvchining til darajasini va qobiliyatlarini inobatga olib, ularni dialektal farqlar va aralash tillarda muvaffaqiyatli o'qitish uchun eng samarali yondashuvlarni taqdim etadi. Masalan, ba'zi o'quvchilar Misr dialekti bo'yicha yaxshi o'rganishlari mumkin, boshqalar esa Xalij yoki Levant dialektlarini afzal ko'rishadi. Sun'iy intellekt yordamida yaratilgan shaxsiylashtirilgan o'quv tizimlari har bir o'quvchining o'ziga xos ehtiyojlariga mos keladigan mashqlar va materiallarni taqdim etadi.

Sun'iy intellekt texnologiyalari, arab tilini o'rganishda gamifikatsiya elementlarini qo'llash imkoniyatini yaratadi. Gamifikatsiya orqali, o'quvchilarni til o'rganish jarayonida qiziqtirish va motivatsiyasini oshirish mumkin. O'yinlar, interaktiv testlar, mukofotlar va baholar yordamida, o'quvchilarga arab tilining turli dialektlari va aralash tillarini o'rganishda qiziqarli va samarali usullar taqdim etiladi.

Sun'iy intellekt yordamida gamifikatsiya tizimlari nafaqat o'quvchilarning motivatsiyasini oshiradi, balki ularning o'rganish jarayonini yanada interaktiv va qiziqarli qiladi. Bu tizimlar orqali o'quvchilar o'z bilimlarini baholash, natijalarini ko'rish va o'z-o'zini tahlil qilish imkoniyatiga ega bo'lishadi.

Arab tilini o'rganish jarayonida sun'iy intellektning roli, nafaqat aralash til va dialektlarni o'rgatishda, balki umumiy til o'rganish samaradorligini oshirishda ham juda katta. Mashina o'rganish va tabiiy tilni qayta ishlash texnologiyalari, arab tilining murakkab strukturalarini to'g'ri o'rgatish va dialektlar o'rtasidagi farqlarni tushunishda muhim vositalarni taqdim etadi.

Shaxsiylashtirilgan o'quv tizimlari, gamifikatsiya va interaktiv metodlar, o'quvchilarga tilni o'zlashtirish jarayonini qiziqarli va samarali qilish imkonini yaratadi. Kelajakda sun'iy intellekt texnologiyalarining rivojlanishi, arab tilini o'rganishda yangi imkoniyatlar ochishi va yanada samarali o'quv tizimlarini yaratishga yordam berishi kutilmoqda.

Shunday qilib, arab tilining aralash tillari va dialektlarini o'rganishda sun'iy intellektning roli tobora muhim ahamiyat kasb etadi. Yangi texnologiyalar yordamida til o'rganish jarayonini soddalashtirish va individual ehtiyojlarga moslashtirish mumkin, bu esa arab tilini o'rganishning samaradorligini sezilarli darajada oshiradi.

Xulosa qismi: Arab tilining aralash tili va dialektlarini o'rganish, an'anaviy o'qitish usullarida ko'plab qiyinchiliklar yaratadi. Bu dialektal xilma-xilliklarning fonetik, grammatika va leksik farqlari, arab tilini o'rganish jarayonini murakkablashtiradi. Ammo, sun'iy intellekt

texnologiyalarining rivojlanishi, til o'rganish jarayonini yanada samarali va interaktiv qilish imkonini yaratdi. Sun'iy intellekt yordamida, arab tilining turli dialektlari va aralash tillarini o'rganishda yuzaga keladigan muammolarni bartaraf etish uchun yangi imkoniyatlar yaratilgan.

Maqolada ko'rsatilganidek, mashina o'rganish (ML) va tabiiy tilni qayta ishlash (NLP) texnologiyalari, arab tilining dialektlari o'rtasidagi farqlarni aniqlash va tushunishda muhim rol o'ynaydi. Mashina o'rganish algoritmlari, o'quvchilarning talaffuzidagi xatoliklarni aniqlash, ularning tilni to'g'ri o'zlashtirishlariga yordam beradi. NLP texnologiyalari esa arab tilining sintaktik va morfologik jihatlarini tahlil qilishda samarali bo'lib, o'quvchilarga dialektlararo farqlarni tushunishga yordam beradi.

Shuningdek, sun'iy intellekt yordamida yaratilgan shaxsiylashtirilgan o'qitish tizimlari o'quvchilarning til o'rganish jarayonini individual ehtiyojlarga moslashtiradi. O'quvchilarning qobiliyatlari va o'rganish tezligiga qarab, ular uchun eng samarali o'quv materiallari va mashqlar taqdim etiladi. Bu, o'z navbatida, aralash tilda yoki dialektal farqlarda o'qitishda muhim ahamiyatga ega bo'ladi.

Gamifikatsiya va interaktiv o'quv usullari orqali, sun'iy intellekt o'quvchilarning motivatsiyasini oshiradi va tilni o'rganish jarayonini yanada qiziqarli va samarali qiladi. O'yinlar, testlar, baholar va mukofotlar, o'quvchilarga arab tilining dialektal va aralash shakllarini o'rganishda qiziqarli, lekin maqsadga yo'naltirilgan yondashuvlarni taklif qiladi.

Kelajakda sun'iy intellekt texnologiyalarining rivojlanishi arab tilini o'rganish jarayonini yanada samarali qilish uchun yangi imkoniyatlar yaratishi kutilmoqda. Mashina o'rganish va NLP texnologiyalari yordamida, arab tilining turli dialektlari o'rtasidagi farqlarni yanada aniqroq tushunish va o'rgatish mumkin bo'ladi. O'quvchilarga moslashtirilgan, interaktiv va shaxsiylashtirilgan o'quv tizimlari yordamida, arab tilini o'rganish jarayoni ancha soddalashtiriladi va samarali bo'ladi.

Shunday qilib, sun'iy intellekt arab tilining dialektal xilma-xilligini o'rganishda samarali vosita sifatida o'zining ahamiyatini namoyon etmoqda. Yangi texnologiyalar yordamida, o'quvchilarning til o'rganish jarayonini shaxsiylashtirish, dialektlar o'rtasidagi farqlarni aniq belgilash, talaffuz va grammatika xatoliklarini to'g'ri aniqlash imkoniyatlari yaratildi. Sun'iy intellektning bu sohadagi roli, arab tilini o'rganishda yangi usullar va imkoniyatlarni taqdim etadi, bu esa kelajakda til o'rganish jarayonini yanada samarali va innovatsion qilishi mumkin.

Adabiyotlar ro'yhati

1. Al-Khatib, M. (2018). *Artificial Intelligence in Language Learning: The Role of Machine Learning in Arabic Dialect Learning*. Journal of Language Education and Technology, 22(3), 45-60. Nashriyot: Cambridge University Press
2. Mohamed, S. (2020). *Arabic Dialects and Natural Language Processing: Challenges and Opportunities*. International Journal of Linguistic Studies, 15(2), 105-120. Nashriyot: Elsevier
3. Hassan, A., & Saleh, S. (2019). *Machine Learning Applications in Arabic Language and Dialect Studies*. Computational Linguistics Journal, 28(4), 245-262. Nashriyot: Springer
4. Zahran, M. (2021). *The Impact of AI on Language Learning: Arabic Case Studies*. Journal of Applied Linguistics, 13(1), 77-94. Nashriyot: Routledge

5. Kamal, R., & Khalil, L. (2017). *Arabic Language Teaching and AI: Integrating Technology for Dialect Learning*. *Language Learning and Technology Review*, 19(5), 8-22. Nashriyot: Wiley
6. Al-Najjar, H., & Barakat, S. (2022). *Artificial Intelligence and Arabic Dialects: Exploring Machine Learning Tools for Dialect Recognition*. *Arabic Language and Technology Journal*, 10(1), 33-45. Nashriyot: Taylor & Francis
7. Faris, A. (2020). *Artificial Intelligence and its Role in Learning and Teaching Arabic Dialects*. *International Journal of Educational Technology*, 18(3), 134-150. Nashriyot: Springer
8. Mounir, H. (2019). *The Role of AI in Improving Arabic Dialect Learning in Digital Environments*. *Digital Education Review*, 15(4), 202-214. Nashriyot: University of Barcelona
9. Youssef, T. (2018). *Artificial Intelligence for Arabic Language Learners: A Review of Current Approaches*. *Journal of Language Research*, 10(2), 67-80. Nashriyot: Oxford University Press
10. Salim, Z., & Jamal, S. (2021). *Shifting Paradigms in Arabic Language Learning: The Contribution of AI Technologies*. *AI in Language Education Journal*, 12(6), 132-148. Nashriyot: MIT Press
11. Abdullayeva, Marxabo, and Sarvinos Kasimova. "INGLIZ VA ARAB TILLARINING O'RGANILISHIDAGI MURAKKABLIKAR VA IMKONIYATLAR." *SHOKH LIBRARY* (2025).
12. Abdullayeva, Marxabo, and Fotimaxon Bekmahammadova. "INGLIZ TILINI O'RGANISHDA SUNIY INTELLEKTDAN FOYDALANISH." *PEDAGOGIK ISLOHOTLAR VA ULARNING YECHIMLARI* 12.01 (2025): 136-137.
13. Begmatova, Buzahro Marufjanovna, Gulnora Sattorovna Mutalova, and Sarvinov Sayfullayevna Kasimova. "The Direct Object And Its Use In Arabic Language." *Boletin de Literatura Oral-The Literary Journal* 10.1 (2023): 3601-3609.
14. Korayem S. M. A. et al. Calling for the Use of Intermediate Language in Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Its Foundations and Problems //Power System Texnology Journal, ISSN. – C. 1000-3673.
15. Sayfullaevna K. S. Arabic Linguistic in Transoxiana (XI-XIII Centuries) //International Journal of Innovative Technologies in Social Science. – 2019. – №. 1 (13). – C. 3-6.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСЛАМСКОЙ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Бахриддин Менгбоевич Умаров

Международная исламская академия Узбекистана, кафедра “Педагогики и религиозной психологии”, доктор психологических наук, профессор кафедры

0009-0004-7062-879X

Аннотация

Ислам, как одна из ведущих мировых религий, оказывает значительное влияние на психику и поведение своих последователей. Данная статья рассматривает психологические аспекты ислама, его влияние на личность, эмоциональное состояние, моральные ценности и общественные отношения. В условиях современного общества, характеризующегося ускоренной глобализацией, изменением социальных норм и ростом секулярных тенденций, роль религии становится особенно важной в контексте сохранения психологического благополучия. Исламские принципы направлены на формирование устойчивой личности, обеспечивая верующим духовную опору и систему ценностей, способствующую моральному и этическому развитию. В статье анализируется влияние исламской религии на эмоциональное состояние человека, его устойчивость к стрессу, способы регуляции негативных эмоций и формирование позитивного мышления. Также рассматриваются механизмы социальной поддержки внутри исламского общества, такие как семейные связи, общинные отношения и коллективные религиозные практики.

Кроме того, затрагиваются возможные конфликтные аспекты, возникающие в процессе взаимодействия религиозных убеждений с современными тенденциями, такими как гендерное равенство, технологический прогресс и культурная интеграция. Особое внимание уделяется вопросам религиозной идентичности, адаптации верующих к изменяющимся социальным условиям и роли ислама в психическом здоровье. В заключение подчеркивается значимость баланса между традиционными религиозными ценностями и вызовами современности для поддержания психологического комфорта и социальной гармонии.

ВВЕДЕНИЕ

Религия играет важную роль в жизни человека, формируя его мировоззрение, поведенческие нормы и эмоциональную устойчивость. В различных культурах и исторических периодах религия служила основой для формирования социальной структуры, моральных ценностей и психологического комфорта. Ислам, как одна из мировых религий, занимает центральное место в жизни миллионов людей, оказывая влияние на их внутренний мир, эмоциональное состояние и поведенческие установки. В современных условиях, когда общество сталкивается с ускоренной глобализацией, изменением традиционных норм и ростом технологического прогресса, значение религиозных практик в поддержании психологического здоровья становится особенно актуальным. Исламская религия содержит множество аспектов, способствующих формированию психологически устойчивой личности. Ее учения направлены на

достижение внутреннего мира, духовного равновесия и социальной гармонии. Коран и хадисы Пророка Мухаммада (мир ему) содержат наставления, регулирующие не только религиозную практику, но и повседневную жизнь, помогая верующим справляться со стрессом, тревогой и неопределенностью. Например, регулярные молитвы (саят) способствуют внутреннему сосредоточению и снятию эмоционального напряжения, а пост (саум) учит самодисциплине и терпению.

Современное общество, с его быстрым темпом жизни и информационной перегрузкой, приводит к увеличению случаев тревожности, депрессии и психоэмоционального выгорания. В таких условиях религиозные убеждения и практики могут служить важным ресурсом для поддержания психологического благополучия. Ислам предлагает целостную систему ценностей, обеспечивающую личностную устойчивость, а также укрепляющую связи между людьми за счет принципов братства, сострадания и взаимопомощи. Важной особенностью ислама является его коллективистская природа, ориентированная на социальную поддержку. Взаимоотношения внутри общины, тесные семейные связи и концепция уммы (единой мусульманской общины) способствуют созданию чувства безопасности и принадлежности. Это особенно важно в контексте современных урбанизированных обществ, где индивидуализация и отчуждение могут приводить к ухудшению психологического состояния людей.

Настоящая статья направлена на изучение ключевых психологических аспектов ислама в современном обществе. В ней будут рассмотрены вопросы религиозной идентичности, влияние исламских практик на эмоциональное состояние, роль религии в формировании моральных установок и механизмы социальной поддержки, предлагаемые исламской традицией. Также будет затронута тема адаптации исламских ценностей к вызовам современности, включая вопросы гендерного равенства, влияния технологий и взаимодействия с секулярными тенденциями.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Влияние ислама на психологию личности

Исламские учения направлены на развитие духовности, смирения и самодисциплины. Среди ключевых психологических аспектов выделяются:

1. *Формирование идентичности* – религиозные убеждения помогают человеку определить свое место в обществе и сформировать устойчивую личностную идентичность.
2. *Эмоциональная стабильность* – исламские практики, такие как молитва (саят) и пост (саум), способствуют снижению уровня стресса и тревожности.
3. *Контроль эмоций* – ислам учит воздержанности, терпению и прощению, что снижает уровень агрессии и конфликтности.

Ислам оказывает глубокое воздействие на формирование личности верующего, влияя на его систему ценностей, эмоциональную регуляцию и социальное поведение. Основные принципы ислама, такие как вера в единого Бога (таухид), осознание ответственности перед Всевышним (таваккуль) и стремление к нравственному совершенствованию (ихсан), формируют у мусульман устойчивый внутренний стержень и способствуют психологической стабильности.

Формирование нравственного облика. Ислам побуждает своих последователей к развитию положительных качеств личности, таких как терпение (сабр), смирение (таваду), благодарность (шукр) и сострадание (рахма). Регулярная практика этих

добродетелей способствует укреплению психологического благополучия, снижению уровня агрессии и развитию эмпатии (Ahmed, 2019). В Коране и хадисах неоднократно подчеркивается важность контроля над эмоциями, прощения и самодисциплины, что помогает верующим справляться с жизненными трудностями и снижает уровень стресса (Koenig, 2012).

Эмоциональная регуляция и стрессоустойчивость. Исламские практики, такие как молитва (саят), пост (саум) и поминание Бога (зикр), способствуют эмоциональной регуляции и развитию внутреннего спокойствия. Исследования показывают, что молитва помогает снижать уровень кортизола (гормона стресса) и повышает общий уровень удовлетворенности жизнью (Yusof, 2018). Кроме того, вера в божественное предопределение (кадар) учит мусульман принимать жизненные испытания с терпением, что снижает тревожность и повышает стрессоустойчивость (Nasr, 2002).

Социальная поддержка и идентичность. Ислам подчеркивает важность братства, взаимопомощи и единства уммы (мусульманской общины). Чувство принадлежности к религиозной группе оказывает значительное влияние на психологическое здоровье, помогая верующим справляться с одиночеством, депрессией и жизненными трудностями. Коллективные молитвы, совместное соблюдение религиозных праздников и участие в благотворительных мероприятиях укрепляют социальные связи и способствуют развитию чувства поддержки (Ramadan, 2004).

Саморазвитие и личностный рост. Ислам побуждает своих последователей к постоянному совершенствованию через изучение знаний, самоанализ и стремление к праведности. Развитие интеллектуальных и духовных способностей является важной частью формирования полноценной личности. Вера в вечную жизнь и ответственность перед Богом мотивирует мусульман к соблюдению высоких моральных стандартов и поиску смысла жизни (Al-Ghazali, 2000).

Таким образом, Ислам играет ключевую роль в формировании психологической устойчивости, нравственного облика и эмоционального благополучия личности. Религиозные практики и убеждения способствуют снижению уровня стресса, укрепляют социальные связи и помогают верующим справляться с жизненными трудностями, обеспечивая гармонию между духовными и материальными аспектами жизни.

Психологическая польза религиозных практик

Религиозные практики в исламе играют важную роль в поддержании психического здоровья, эмоционального равновесия и личностного роста верующих. Они способствуют развитию устойчивости к стрессу, улучшению когнитивных функций и укреплению чувства благополучия.

Молитва (Саят). Ежедневные пятикратные молитвы дисциплинируют верующих, создавая структурированный распорядок дня. Они помогают сосредоточиться, отвлечься от мирских забот и снизить уровень тревожности. Исследования показывают, что регулярные молитвы способствуют снижению стресса и укрепляют способность к саморегуляции (Koenig, 2012).

Пост (Саум). Пост в месяц Рамадан не только улучшает физическое здоровье, но и способствует психологическому очищению. Самодисциплина, развиваемая в течение поста, улучшает контроль над импульсами и эмоциональную стабильность. Также во время поста усиливается осознание духовных ценностей, что помогает мусульманам справляться с негативными эмоциями и стрессом (Yusof, 2018).

Чтение Корана и зикр. Регулярное чтение Корана и поминание Аллаха (зикр) оказывают медитативный эффект, снижая уровень тревожности и способствуя внутреннему спокойствию. Эти практики также улучшают когнитивные функции, такие как концентрация и память, а также способствуют развитию позитивного мышления (Nasr, 2002).

Благотворительность (Садака). Альтруизм и помощь нуждающимся являются важной частью исламской религиозной практики. Участие в благотворительных акциях способствует улучшению психоэмоционального состояния, укреплению социальной связи и развитию чувства удовлетворенности жизнью (Ramadan, 2004).

Таким образом, религиозные практики в исламе не только укрепляют духовность верующих, но и оказывают положительное влияние на их психологическое благополучие. Они способствуют развитию внутреннего равновесия, уменьшают стресс и помогают адаптироваться к жизненным трудностям.

Социально-психологические аспекты

1. *Коллективизм и поддержка* – исламское общество основано на принципах взаимопомощи, что создает ощущение принадлежности и социальной поддержки.
2. *Нравственные нормы* – ислам пропагандирует честность, сострадание, уважение к родителям и пожилым людям, что способствует формированию морально устойчивой личности.
3. *Роль семьи* – в исламе семья является ключевой социальной единицей, обеспечивающей психологическую стабильность и воспитание детей в духе традиционных ценностей.

Конфликты и вызовы

Современное общество предъявляет новые вызовы к религиозному сознанию:

1. *Секуляризация* – ослабление религиозных норм в повседневной жизни может вызывать внутренний конфликт у верующих.
2. *Радикализация* – неверное толкование религиозных принципов может привести к экстремизму и напряженности в обществе.
3. *Гендерные вопросы* – современные тенденции феминизма и равенства прав могут вызывать дискуссии относительно традиционных исламских взглядов на роль женщины.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ислам оказывает значительное влияние на психологическое состояние своих последователей, формируя их мировоззрение, поведенческие модели и эмоциональное состояние. Он способствует духовному развитию, социальной поддержке и моральному воспитанию. Вера в Бога, практика молитвы, соблюдение поста и участие в коллективной жизни мусульманской общины играют важную роль в укреплении психоэмоционального благополучия. Современные психологические исследования подтверждают, что религиозные убеждения могут оказывать позитивное влияние на психическое здоровье, снижая уровень стресса, тревожности и депрессии (Koenig, 2012). Практики, такие как зикр и регулярные молитвы, способствуют развитию внутреннего спокойствия, медитативного состояния и эмоциональной стабильности (Yusof, 2018). Кроме того, религиозная идентичность помогает мусульманам чувствовать себя частью большого сообщества, обеспечивая социальную поддержку и укрепляя чувство

принадлежности (Nasr, 2002). Однако, несмотря на множество положительных аспектов, исламское мировоззрение сталкивается с рядом вызовов в современном мире. Процессы глобализации и секуляризации приводят к изменению традиционных ценностей, что может вызывать внутренние конфликты у верующих (Ramadan, 2004). Вопросы радикализации, неправильной интерпретации религиозных текстов, а также адаптации исламских норм к изменяющимся социальным условиям требуют серьезного внимания со стороны мусульманских ученых и лидеров (Al-Ghazali, 2000).

Таким образом, Ислам остается мощным фактором психологического и социального благополучия, предоставляя своим последователям инструменты для поддержания душевного равновесия, нравственного развития и социальной интеграции. Важно продолжать изучать влияние исламских принципов на психическое здоровье, чтобы адаптировать религиозные учения к вызовам современности и обеспечить их актуальность для будущих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Al-Ghazali, A. (2000). *The Revival of the Religious Sciences*. Islamic Texts Society.
2. Koenig, H. G. (2012). *Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications*. International Scholarly Research Network.
3. Nasr, S. H. (2002). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. Harper One.
4. Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford University Press.
5. Yusof, M. A. (2018). *Islamic Psychology and Mental Health: Principles and Practices*. Islamic Science University of Malaysia.
6. Haddad, Y. Y., & Smith, J. I. (2002). *The Islamic Understanding of Death and Resurrection*. Oxford University Press.
7. Abu-Raiya, H., & Pargament, K. I. (2011). *Empirical Research on Islam and Mental Health: A Review of the Literature*. Journal of Muslim Mental Health.
8. Awaad, R., & Ali, S. (2015). *Islamic Psychology: Contributions to Mental Health and Psychotherapy*. Journal of Religion and Health.
9. Khan, M. S. (2013). *Islamic Spirituality: Theology and Practice for Mental Well-being*. Routledge.
10. Ahmed, S. (2019). *Faith and Resilience: The Psychological Impact of Islamic Beliefs on Coping with Stress*. Islamic Psychology Journal.
11. Suleiman, M. (2020). *The Role of Prayer and Meditation in Islamic Mental Health Practices*. Journal of Islamic Psychology.
12. Yusuf, H. (2017). *Islamic Ethics and Psychological Well-being: A Contemporary Perspective*. Cambridge University Press.
13. Rippin, A. (2005). *Muslims: Their Religious Beliefs and Practices*. Routledge.
14. Haque, A. (2004). *Psychology from an Islamic Perspective: Contributions of Early Muslim Scholars and Challenges to Contemporary Muslim Psychologists*. Journal of Religion and Health.

15. Farah, N. (2016). *Cultural and Religious Influences on Mental Health in Muslim Communities*. Oxford Islamic Studies.

**SELLYULOZA ISHLAB CHIQUARISHNING EKOLOGIK JIHATLARI:
PHRAGMITES COMMUNIS TRIN. O'SIMLIGINING IMKONIYATLARI VA
RIVOJLANISH YO'NALISHLARI**

M.S.Mahmudov¹, G'.O.Mamajanov², D.Y.Vohobov³

¹Namangan davlat universiteti tayanch doktoranti, 0009-0005-9441-8911

²Namangan dalat universiteti dotsenti, 0009-0008-6085-205X

³Namangan davlat universiteti talabasi, 0009-0002-7194-9662

Annotatsiya: Ushbu maqolada *Phragmites communis* Trin. o'simligidan sellyuloza ishlab chiqarishning ekologik jihatlari va texnologik imkoniyatlari tahlil qilinadi. Bu o'simlikning ekologik tozaligi, yuqori mahsuldorligi va kam resurs talab etishi uni sellyuloza ishlab chiqarishda barqaror va ekologik toza alternativ manba sifatida ajratib turadi. Maqolada, *Phragmites communis* Trin. o'simligining sellyuloza olish jarayonida qo'llaniladigan oqartirish metodlari va ekologik afzalliklari, shuningdek, bu sohada amalga oshirilgan innovatsion texnologiyalarni muhokama qilinadi

Kalit so'zlar: Sellyuloza, *Phragmites communis* Trin., ekologik tozaligi, oqartirish metodlari, barqaror ishlab chiqarish, chiqindilarni kamaytirish, qayta ishlash.

Phragmites communis Trin. o'simligini sellyuloza ishlab chiqarishdagi imkoniyatlari va ekologik jihatlari bo'yicha bir qancha ilmiy tadqiqotlar amalga oshirilgan. Lee va Kim (2019) tomonidan olib borilgan ishda *Phragmites communis* Trin. o'simligining yuqori mahsuldorligi va ekologik jihatlari tahlil qilindi. Ularning tadqiqotlari, bu o'simlikdan olingan sellyulozaning ekologik jihatdan ancha afzal ekanligini ko'rsatdi, chunki u yog'ochdan olinadigan sellyulozaga qaraganda arzon va kam resurs talab etadi.

Phragmites communis Trin. o'simligining sellyuloza ishlab chiqarishdagi ekologik afzalliklari juda katta. Birinchidan, bu o'simlik tez o'suvchi va qisqa muddatda yuqori miqdorda biomassa hosil qiladi. Bu uning resurslar (suv, yer) bilan ta'minlanishini sezilarli darajada samarali qiladi. Shuningdek, *Phragmites communis* Trin. o'simligining boshqa o'simliklarga nisbatan suyuqlikni saqlash qobiliyati yuqori bo'lib, bu uning iqlim o'zgarishlariga nisbatan chidamliligini oshiradi.

Kimyoviy usullarni qo'llashda vodorod peroksidi va oksidlanish jarayonlari ekologik xavfsiz usullar sifatida ajralib turadi. Ushbu usullar yordamida yuqori sifatli oqartirilgan sellyuloza hosil qilinadi, lekin energiya sarfi ba'zida yuqori bo'lishi mumkin. Biroq, bu usul ekologik xavfsizlikni ta'minlaydi va toksik chiqindilarni kamaytiradi. Oqartirishda qo'llaniladigan kimyoviy aralashmalar usullari esa samaradorlikni oshiradi, lekin ekologik chiqindilarni kamaytirish zarurati mavjud.

Bioplastiklar va bioenergetika sohalarida *Phragmites communis* Trin. o'simligining qo'llanishi ayniqsa muhimdir. Sellyuloza asosida ishlab chiqiladigan bioplastiklar atrof-muhitga zarar yetkazmaydigan, qayta ishlanadigan va degradatsiyalanuvchi materiallar sifatida yangicha yondashuvlarni yaratadi. Shuningdek, bioenergetikada *Phragmites communis* Trin. o'simligining biomassa orqali energiya olish texnologiyalari ko'rsatilgan. Bu energiya ishlab chiqarishning ekologik jihatlari va samaradorligi yuqori bo'ladi.

Phragmites communis Trin. o'simligi, sellyuloza ishlab chiqarishda ekologik jihatdan samarali va barqaror manba bo'lishi mumkin. Ushbu o'simlikning yuqori mahsuldorligi, tez o'sish sur'ati, kam resurs talab etishi va ekologik xavfsizligi uni sellyuloza sanoatida keng qo'llanilishini ta'minlaydi. Oqartirish usullari va innovatsion texnologiyalar yordamida *Phragmites communis* Trin. dan olinadigan sellyulozaning sifatini oshirish mumkin. Biroq, ishlab chiqarish jarayonida chiqindilarni kamaytirish, energiya sarfini optimallashtirish va ekologik xavfsizlikni ta'minlash zarur. *Phragmites communis* Trin. o'simligining sellyuloza ishlab chiqarishdagi imkoniyatlari va innovatsion texnologiyalarni rivojlantirish, barqaror va ekologik toza ishlab chiqarishning kelajagi uchun katta ahamiyatga ega.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. Lee, J., & Kim, S. (2019). Ecological benefits of cellulose production from *Phragmites communis* Trin. *Journal of Environmental Science*, 54(3), 245-259.
2. Zhang, Y., & Wang, L. (2021). Oxidation methods for cellulose extraction from non-woody plants. *Environmental and Sustainable Technology*, 12(4), 311-327.
3. Miller, A., & Carter, R. (2022). Innovations in biotechnological approaches for cellulose production. *Journal of Bioengineering*, 33(1), 48-56.

RAMZ VA ALLEGORIYALARNING O'XSHASH VA FARQLI JIHATLARINING NAZARIY ASOSLARI

Soxibaxon ABDULLAYEVA

**Namangan davlat universiteti 10.00.04 – Yevropa, Amerika va Avstraliya xalqlari tili va
adabiyoti ixtisosligi 2-bosqich tayanch doktoranti, 0009-0007-4818-1698**

Ramz va allegoriya adabiyotda chuqur nazariy asoslarga ega bo'lgan tushunchalardir. Ikkalasi ham ma'lum bir tasvir yoki belgilar orqali chuqurroq ma'nolarni ifodalashga xizmat qiladi. Ramz — yashirin, ko'proq shartli ma'noga ega bo'lsa, allegoriya butun bir voqea yoki g'oyani tizimli tasvirlar orqali ifodalaydi. Ramz belgilangan ma'noga ega bo'lib, badiiy asarda mustaqil ishlatilishi mumkin, allegoriya esa uzluksiz hikoya sifatida kengroq ma'no ifodalaydi.

Adabiyotshunoslikda ramz "symbol" tushunchasi bilan bog'lanib, u obraz, belgi yoki alomat sifatida qaraladi. Ingliz tilidagi "Webster's Dictionary"da ramz "biror narsa yoki voqeaning belgilangan ma'nosi" sifatida ta'riflanadi. O'zbek tilining izohli lug'atida ramz "biror g'oya yoki hodisani ifodalovchi belgi" deb talqin qilinadi. Tilshunos M.Yo'ldoshev ramzni badiiy nutqda hayotiy tushunchalarni ko'chma ma'noda ifodalash deb hisoblaydi. Shuningdek, L.O.Reznikov ramzning aniq (konkret) va mavhum ma'no ifodalashini ta'kidlaydi. A. Sharapov esa ramzni poetik mazmunli obraz sifatida qaraydi.

Allegoriya yunoncha "allos" — "o'zgacha", "agoreyo" — "gapirish" degan ma'nolarni bildiradi. "Merriam-Webster" lug'atida allegoriya "inson tajribasi haqidagi ramziy umumlashma" deb ta'riflanadi. O'zbek tilining izohli lug'atida esa "mavhum

tushuncha yoki g'oyalarni aniq bir obraz orqali ifodalash" deb berilgan. Allegoriyada har bir obrazning aniq bir ma'nosi bo'ladi va bu ma'no ko'pincha an'anaga asoslanadi. Ramz ko'p ma'noga ega bo'lsa, allegoriya odatda bitta ma'no ifodalaydi.

V.M.Kozhevnikov va P.A.Nikolayev ramz va allegoriya o'rtasidagi farqni ramzning konkret obyekt, allegoriyaning esa mavhum axloqiy hukmning ifodasi sifatida tushuntiradi. F.Rastier esa allegoriyani ikki qatlamli ma'noga ega jumla sifatida izohlaydi. D.Quronov allegoriyani ko'pincha sinekdoxa orqali tasvirlaydi va ularni tushunish uchun kontekst, muallif hayoti va davr haqida bilim zarurligini ta'kidlaydi.

Shunday qilib, allegoriya va ramz o'rtasidagi asosiy farqlar quyidagilardir:

- Kelib chiqishi bo'yicha: allegoriya abstrakt tushunchalardan boshlansa, ramz esa real hodisalardan orqali kelib chiqadi. Ramz esa bevosita real voqelikdan kelib chiqadi va unga ma'no yuklanadi. Shuningdek, u abstrakt g'oyalar emas, balki real voqealar yoki buyumlar orqali ifodalanadi.
- G'oya va tasvir o'rtasidagi bog'liqlik bo'yicha: allegoriyada tashqi tasvir ichki ma'nodan ustun turadi, ramzda esa ular teng bo'ladi. Ramzda esa tasvir va g'oya bir-biriga o'zaro bog'liq va teng ahamiyatli bo'ladi. Shuningdek, ramzning ma'nosi uni tasvirlaydigan obrazdan ajralmaydi.
- Ifodalash darajasi bo'yicha: allegoriya so'z, ibora, jumla yoki butun matn shaklida namoyon bo'lishi mumkin, ramz esa faqat so'z yoki ibora darajasida bo'ladi.

- Aniqlik darajasiga ko'ra. Ramzni turlicha talqin qilish mumkin. Uning ma'nosi kontekstga qarab o'zgaradi. Shu sababli, ramz universalroq va turlicha talqin qilinadi. Bundan farqli o'laroq, allegoriya aniqroq ma'noga ega. U muayyan tushunchani yoki g'oyani to'g'ridan-to'g'ri ifodalaydi.

- Qo'llanilish sohasiga ko'ra: Ramz adabiyot, din, san'at, falsafa, psixologiya va kundalik hayotda uchraydi. Allegoriya ko'proq adabiyot va badiiy asarlarda uchraydi.

- Ramz va allegoriyaning turli adabiy janrlardagi namoyon bo'lishiga ko'ra: Ramz va allegoriya turli adabiy janrlarda o'ziga xos tarzda ifodalanadi. She'rda, ramzlar ko'pincha juda qisqa va intensiv ma'nolarni ifodalaydi, allegoriya esa ko'proq syujet va voqea orqali o'zini namoyon qiladi. Dramatik asarlarda, allegoriya ko'pincha ijtimoiy va siyosiy xabarlarni berishda, o'quvchining tanqidiy fikrlarini shakllantirishda ishlatiladi. Romanlarda esa ramzlar va allegoriya badiiy asar mazmunini rivojlantiradi va asosiy g'oya bilan bog'liq bo'lgan ma'nolarni ochib beradi.

Xulosa qilib aytganda, ramz va allegoriya adabiyotda turli darajadagi ma'nolarni ifodalashda muhim rol o'ynaydi. Ularning mazmuni matn konteksti va tarixiy-madaniy sharoit bilan chambarchas bog'liq.

Kalit so'zlar: ramz, allegoriya, sinekdoxa

**UZBEKISTAN-TURKEY RELATIONS AND THE ROLE OF SAMARKAND IN
THEM**

O‘ZBEKISTON-TURKIYA ALOQALARI VA BUNDA SAMARQANDNING O‘RNI

talabasi – Zikirova Asalxon Bekjon Qizi

O‘zbekiston Respublikasi Toshkent

Oriental universiteti, Filalologiya fakulteti TF(K) 101-guruh

Annotatsiya

Mazkur maqolada O‘zbekiston va Turkiya o‘rtasidagi siyosiy, iqtisodiy, madaniy va ta’lim sohasidagi aloqalar yoritiladi undan tashqari, O‘zbekiston-Turkiya hamkorligining bugungi holatini va kelajakdagi rivojlanish yo‘nalishlarini ochib berishga xizmat qiladi. Xususan, Samarqand shahrining ushbu hamkorlikda tutgan o‘rni tahlil qilinadi. Tarixiy jihatdan ham, hozirgi zamon kontekstida ham Samarqand turkiy dunyoning muhim markazlaridan biri sifatida O‘zbekiston-Turkiya munosabatlarida alohida o‘rin tutadi. Tadqiqot davomida ikki davlat o‘rtasidagi hamkorlikning rivojlanish bosqichlari va istiqbollari ko‘rib chiqiladi. savdo-iqtisodiy sohadagi qo‘shma loyihalar, investitsion kelishuvlar, madaniy almashinuv dasturlari va ta’lim sohasidagi hamkorlik tahlil qilinadi. O‘zbekiston va Turkiyaning diplomatik aloqalari mustahkamlanishi, turizm va transport sohalarida hamkorlikning kengayishi, shuningdek, ilmiy va akademik almashinuvlar bu munosabatlarning muhim yo‘nalishlaridan biri ekanligi ko‘rsatib o‘tiladi.

Kalit so‘zlar: O‘zbekiston-Turkiya munosabatlari, Samarqand, siyosiy hamkorlik, iqtisodiy aloqalar, madaniy aloqalar, ta’lim, strategik sheriklik, investitsiyalar, turizm, talabalar almashinuvi.

Annotation

This article covers the political, economic, cultural and educational relations between Uzbekistan and Turkey, and also serves to reveal the current state of Uzbek-Turkish cooperation and its future development directions. In particular, the role of the city of Samarkand in this cooperation is analyzed. Samarkand, as one of the important centers of the Turkic world, occupies a special place in Uzbek-Turkish relations, both historically and in the context of the present day. The study examines the stages and prospects of development of cooperation between the two countries. Joint projects in the trade and economic sphere, investment agreements, cultural exchange programs and cooperation in the field of education are analyzed. It is noted that strengthening diplomatic relations between Uzbekistan and Turkey, expanding cooperation in the fields of tourism and transport, as well as scientific and academic exchanges are among the important directions of these relations.

Keywords: Uzbek-Turkish relations, Samarkand, political cooperation, economic relations, cultural relations, education, strategic partnership, investments, tourism, student exchange.

Soyut

Bu makale, Özbekistan ile Türkiye arasındaki siyasi, ekonomik, kültürel ve eğitimsel ilişkileri vurgulamakta ve ayrıca Özbek-Türkiye işbirliğinin mevcut durumunu ve gelecekteki gelişme

yönlerini ortaya koymaya hizmet etmektedir. Özellikle Semerkant şehrinin bu işbirliğindeki rolü analiz edilecektir. Türk dünyasının önemli merkezlerinden biri olan Semerkant, hem tarihi açıdan hem de günümüz bağlamında Özbek-Türk ilişkilerinde özel bir yere sahiptir. Çalışmada iki ülke arasındaki işbirliğinin gelişme aşamaları ve perspektifleri inceleniyor. Ticaret ve ekonomi alanındaki ortak projeler, yatırım anlaşmaları, kültürel değişim programları, eğitim alanında iş birliği konuları ele alınacak. Bu ilişkilerin önemli alanları arasında Özbekistan ile Türkiye arasındaki diplomatik ilişkilerin güçlendirilmesi, turizm ve ulaştırma alanlarında iş birliğinin genişletilmesi, bilimsel ve akademik alışverişlerin artırılmasının yer aldığı belirtiliyor.

Anahtar Kelimeler: Özbek-Türkiye ilişkileri, Semerkant, siyasi işbirliği, ekonomik ilişkiler, kültürel ilişkiler, eğitim, stratejik ortaklık, yatırımlar, turizm, öğrenci değişimi.

KIRISH

O'zbekiston va Turkiya o'rtasidagi munosabatlar azaldan mustahkam aloqalarga asoslangan. Mustaqillikdan so'ng O'zbekistonning birinchi tan olgan davlatlardan biri aynan Turkiya bo'ldi. Ikki davlat o'rtasidagi do'stona munosabatlar nafaqat siyosiy, balki iqtisodiy, madaniy va ta'lim sohalarida ham rivojlanib kelmoqda. Samarqand esa tarixiy va madaniy jihatdan ushbu aloqalarda muhim rol o'ynagan shaharlardan biridir.

O'ZBEKISTON VA TURKIYA O'RTASIDAGI HAMKORLIK- har yili yangi bosqichga ko'tarilib, turli sohalarda mustahkamlanmoqda. Xususan: Harbiy hamkorlik: Mudofaa sohasida tajriba almashish, harbiy mashg'ulotlar va texnologik hamkorlik yo'lga qo'yilgan. Energetika sohasi: Turkiyaning yetakchi energetika kompaniyalari O'zbekistonda loyihalar amalga oshirmoqda. Transport va logistika: Ikkala davlat ham Yevropa va Osiyo o'rtasidagi transport yo'laklarini rivojlantirishga alohida e'tibor qaratmoqda. Xususan, Samarqand orqali o'tadigan yo'llar xalqaro savdo uchun muhim ahamiyatga ega.

O'ZBEKISTON VA TURKIYA O'RTASIDAGI DIPLOMATIK ALOQALAR Siyosiy hamkorlik sohasiga mansub bo'lib, 1991-yildan boshlab rivojlandi. Ikki davlat prezidentlari o'rtasidagi rasmiy uchrashuvlar, hamkorlik shartnomalari va strategik sheriklik munosabatlarning rivojlanishiga xizmat qilmoqda. Samarqand bu jarayonda muhim siyosiy uchrashuvlar o'tkaziladigan markazlardan biri sifatida xizmat qilmoqda. 2022-yilda O'zbekiston va Turkiya o'rtasida keng qamrovli strategik sheriklik to'g'risidagi kelishuv imzolangan. O'zbekiston Prezidenti Shavkat Mirziyoyev va Turkiya Prezidenti Rejep Tayyip Erdo'g'an o'rtasida bir necha bor uchrashuvlar bo'lib o'tgan.

IQTISODIY ALOQALAR ; Ikki davlat o'rtasidagi savdo hajmi yildan-yilga oshib bormoqda. Turkiya kompaniyalari O'zbekistonda, xususan, Samarqandda turizm, ishlab chiqarish va infratuzilma sohalarida investitsiyalar kiritmoqda. Samarqand shahrida turk sarmoyadorlari tomonidan mehmonxonalar, restoranlar va savdo markazlari qurilmoqda. 2023-yilda ikki davlat o'rtasidagi savdo aylanmasi 3 milliard dollardan oshdi. Samarqandda Turkiyaning "Kalyon Holding" va "Cengiz Holding" kabi yirik kompaniyalari investitsiya loyihalarini amalga oshirmoqda.

MADANIY VA TA'LIM SOHASIDAGI HAMKORLIK ; Samarqand o'zining boy madaniy merosi bilan Turkiya bilan madaniy aloqalarning rivojlanishida muhim rol o'ynaydi. Turk tilini o'rganish markazlari, talabalar almashinuvi dasturlari va madaniy tadbirlar ikki davlat o'rtasidagi madaniy yaqinlikni mustahkamlashga xizmat qilmoqda. Shuningdek, Samarqand davlat universitetida turk tili va adabiyoti yo'nalishi mavjud bo'lib, bu ham ilmiy hamkorlikning rivojlanishiga hissa qo'shmoqda. Samarqand shahrida turk madaniyat markazi faoliyat yuritadi. 2021-yilda Samarqand davlat universitetida Turkiya hamkorligida yangi

turkologiya markazi tashkil etildi. So'nggi yillarda ikki davlat o'rtasidagi aloqalar mustahkamlanib, bir qator muhim tadbirlar va tashabbuslar amalga oshirildi. Masalan; madaniy hamkorlikka taxtaladigan bo'lsak, Turkiya madaniyati kunlari bo'lib o'tganini misol tariqasida keltirib o'tish mumkin. O'tgan yili Anqara va Istanbulda O'zbekiston madaniyati kunlari o'tkazilgan edi. Bu yil Toshkent va Samarqand shaharlarida Turkiya madaniyati kunlarini tashkil etish rejalashtirilgan. Madaniyat sohasidagi qo'shma komissiya yig'ilishiga toxtalsak, Samarqand shahrida O'zbekiston va Turkiya o'rtasidagi madaniyat sohasida I Qo'shma komissiyasi yig'ilishi bo'lib o'tdi. Bu yig'ilish madaniy hamkorlikni yanada rivojlantirishga xizmat qiladi, va bundan tashqari - Ta'lim sohasidagi hamkorlik, xalqaro simpoziumlar, Samarqand davlat universitetida Istanbul universiteti bilan hamkorlikda "Turk dunyosida ta'lim, ilm-fan va texnologiyalar sohasida hamkorlik va o'zaro ta'sir" mavzusida xalqaro simpozium o'tkazildi. Bu tadbir ikki davlat olimlari o'rtasidagi ilmiy aloqalarni mustahkamlashga xizmat qildi. Akademik hamkorlik esa, Samarqand davlat arxitektura-qurilish universiteti Turkiyaning bir qator oliy ta'lim muassasalari bilan akademik hamkorlik va mobillik bo'yicha shartnomalar imzoladi. Bu kelishuvlar professor-o'qituvchilar va talabalar almashinuvi, qo'shma tadqiqotlar olib borish imkoniyatini yaratadi. Samarqand shahrida Turkiy davlatlar tashkiloti ta'lim vazirlarining VII yig'ilishi o'tkazildi. Bu yig'ilishda tashkilotga a'zo davlatlar o'rtasida ta'lim sohasidagi hamkorlikning bugungi holati va kelgusidagi rivoji muhokama qilindi. Ushbu tadbirlar va tashabbuslar Samarqandning O'zbekiston va Turkiya o'rtasidagi madaniy va ta'lim sohasidagi hamkorlikda muhim markaz ekanligini ko'rsatadi.

XULOSA

O'zbekiston va Turkiya o'rtasidagi munosabatlar strategik sheriklik darajasiga ko'tarilib bormoqda. Samarqand esa ushbu hamkorlikda tarixiy va madaniy markaz sifatida muhim o'rin egallaydi. Kelajakda ham ikki davlat o'rtasidagi aloqalarning yanada rivojlanishi kutilmoqda. Siyosiy, iqtisodiy, madaniy va ta'lim sohalarida tobora yuksalishlar bo'lib, Samarqand bu jarayonda muhim shahar hisoblanib, ikki davlat o'rtasidagi aloqalarni mustahkamlashda katta o'rin tutadi. Ushbu hamkorlik nafaqat davlatlar manfaatiga, balki mintaqaviy barqarorlik va taraqqiyotga ham xizmat qiladi. Undan tashqari; Turkiyaning O'zbekistondagi investitsiyalari, qo'shma korxonalar va savdo aloqalarining kengayishi bu hamkorlikning amaliy jihatdan rivojlanayotganini ko'rsatadi. Shuningdek, Samarqand Turkiya bilan ilmiy va ta'lim sohasidagi hamkorlikda ham muhim markazga aylanmoqda. Samarqand davlat universiteti va boshqa oliy ta'lim muassasalari turkiyalik talabalar va professor-o'qituvchilar bilan ilmiy almashinuvlar o'tkazmoqda. Umuman olganda, O'zbekiston va Turkiya hamkorligi har ikki davlat manfaatlariga mos keladigan strategik ahamiyatga ega.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. O'zbekiston Respublikasi Tashqi ishlar vazirligi rasmiy sayti – www.mfa.uz
2. Turkiya Tashqi ishlar vazirligi rasmiy sayti – www.mfa.gov.tr
3. Karabaev, O. (2022). O'zbekiston va Turkiya munosabatlari: Tarix va istiqbol. Toshkent: Fan va texnologiya nashriyoti.
4. Ismoilov, A. (2021). Samarqand va Turkiya: madaniy aloqalar tarixidan. Samarqand: Samarqand davlat universiteti nashriyoti.
5. OAV ma'lumotlari (Kun.uz, Gazeta.uz, Anadolu Agency).
6. O'zbekiston Respublikasi Prezidenti rasmiy veb-sayti – www.president.uz

7. Ommaviy axborot vositalarining O'zbekiston va Turkiya o'rtasidagi munosabatlar bo'yicha tahlillari
8. O'zbekiston Respublikasi Madaniyat vazirligi. (2021). O'zbekiston va Turkiya o'rtasidagi madaniyat sohasida I Qo'shma komissiya yig'ilishi bo'yicha hisobot. Toshkent: Madaniyat vazirligi nashriyoti.
9. Turkiya Madaniyat va Turizm vazirligi. (2024). Turkiya va O'zbekiston o'rtasidagi madaniy hamkorlik bo'yicha rasmiy hisobot. Anqara: Turkiya Madaniyat va Turizm vazirligi nashriyoti.
10. Samarqand davlat universiteti. (2021). Turkologiya markazi faoliyati va ilmiy hamkorlik natijalari bo'yicha ma'lumotnoma. Samarqand: SamDU matbaa markazi.

**GREADING THE EASTERN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE
SHARQ TILLARINI CHET TILI SIFATIDA O'QITISH**

Murodjon N. Majidov

1-kurs magistri, Yangi asr universiteti, Toshkent, O'zbekiston

ORCID:0009-0003-1775-3383

Astract

Bizning yurtimizga ajdodlarimiz qoldirib ketgan ma'naviy boylik – jumladan balog'at ilmiga doir asarlar, asosan, arab tilida bitilgan. Balog'atli asar yozish usullari arab yo'zuvidan foydalangan ko'plab xalqlar ijodida ham namoyo'n bo'lgan. Bu kitoblar arabiy, turkiy va forsiy tillarda yozilgan bo'lib, ularni tatqiq qilib, ajdodlarimizning ilmiy merosini oshirish bugungi kun olimlari zimmasidagi muhim vazifa hisoblanadi.

Abdulqohir Jurjoniyning balog'at ilmi rivojida o'rnini aniqlash uchun Mahmud Muhammad Shokirning 2003-yil Jiddada nashr qilingan Abdulqohir Jurjoniyning “Asroru-l-balog'a” asari ta'liqi, Abdulqohir Jurjoniyni hayoti va faoliyati haqidagi materiallarni yoritishda Tojiddin Subkiyning 2000-yilda nashr qilingan “Tabaqotu-sh-shofiya” asaridan foydalanildi. Tadqiqot materiallarining o'ziga xos xususiyatlaridan kelib chiqiqb, ular tavsifiy, qiyosiy va komponentli tahlil asosida o'rganildi.

Abdulqohir Jurjoniyni balog'at ilmimnig asoschisi yoki asoschilaridan biri deb e'tirof etilgan. U o'zidan oldingi balog'at ilmining darg'alaridan naql qilgan bo'lsa ham, ushbu naql qilish bilan cheklanib qolmadi, balki o'z qarashlari bilan bu muhim ilmni ilmiy dalillar bilan boyitdi. Tilshunoslarning ta'kidlashicha, Abdulqohir “Daloilu-l-e'joz” asarida g'arb olimlaridan bir necha asr ilgari ketgan. Masalan, u ingliz faylasufi Jon Lokkdan oldin tildagi kommunikatsiya jarayonini tushuntirgan, Ferdinand de Sossyur va Antuan Meyedan avval til tahlili usullarini ishlab chiqqan, nemis olimi Fentning ramziy maktabiga asos solgan va amerikalik olim Tashumsakiydan avval transformatsiya-vujudga keltirish nazariyasi (generativ-nazariya) ga o'xshash g'oyalarni ilgari surgan

Davlatimiz kutubxona, ilmiy markaz va muzeylarida saqlanayotgan yuz minglab qo'lyozma asarlar asosan arab tilida yo'zilgan bo'lib, ulardan to'liq foydalanishda balog'at ilmi dastlabki o'rinda turadi. Bizga ma'lumki, arab tili sarf-nahv va balog'at ilmlariga ko'ra nazariy va amaliy asoslarga ega. Qo'lyozma, toshbosma va zamonaviy nashriyotda chop etilgan arab tilida bitilgan asarlarni o'zlashtirishda balog'at ilmini o'rganish zarur. Nodir asarlarni bizga meros qilib ketgan ajdodlarimiz balog'at ilmini ham nazariy, ham amaliy jihatdan to'liq egallagan edilar.

Xozirgi zamonimizda arab tilini o'rganishda balog'at ilmini puxta egallash arab tilshunoslarining asosiy vazifasiga kiradi. Chunki ular agar, bu ilmda etuk bo'lishmas ekanlar ikki muammoga duch kelishadi. Birinchi muammo: ularning qadimiy qo'lyozmalarini yaxshi tushunmay, ularni tarjima qilib, keng ommaga taqdim qilishlari. Ikkinchi muammo esa ulardan ta'lim olgan, talabalarning saviyasi past bo'lishi.

Demak, shu narsaga duchor bo'lmash uchun ham Abdulqohir Jurjoniyni kabi, balog'at ilmi asoschilarini asarlarini, avvalo o'zimiz yaxshi o'zlashtirishimiz zarur. Keyin bu ilmlarni ilmiy ish va ta'lim jarayonlarida qo'llashimiz lozim.

Kalit soʻzlar: Balogʻat ilmi, Abdulqohir Jurjoni, “Asroru-l-balogʻa”, asar, maʼno, arab tili, olim, bayon ilmi, maoniy ilmi.

Abstract

The spiritual heritage left by our ancestors in our homeland, including works on the science of rhetoric (balāghah), was predominantly written in Arabic. The methods of writing eloquent works can be observed in the creativity of many peoples who used the Arabic script. These books were written in Arabic, Turkish, and Persian languages, and studying them to enrich our ancestors' scientific legacy is a crucial task for contemporary scholars.

To determine Abdulqahir Jurjani's role in the development of the science of rhetoric, Mahmud Muhammad Shakir's 2003 publication of Abdulqahir Jurjani's "Asrar al-Balagha" and Tojiddin Subki's 2000 publication of "Tabaqat al-Shafi'iyya" were used to present materials related to Abdulqahir Jurjani's life and activities. Given the distinctive nature of the research materials, they were analyzed through descriptive, comparative, and component-based approaches.

Abdulqahir Jurjani is recognized as one of the founders of the science of rhetoric. While he referred to the works of previous scholars in the field of rhetoric, he did not limit himself to mere transmission; rather, he enriched this important science with his own views and scientific evidence. Linguists emphasize that in his work "Dala'il al-I'jaz," Abdulqahir advanced ideas that predated those of Western scholars by several centuries. For example, he explained the communication process in language long before English philosopher John Locke, developed methods of linguistic analysis before Ferdinand de Saussure and Antoine Meillet, established the symbolic school of thought before German scholar Fenton, and proposed ideas similar to the transformation-generative theory (generative grammar) before American scholar Tashumsaki.

In the state libraries, scientific centers, and museums, there are hundreds of thousands of manuscripts, most of which are written in Arabic. The proper utilization of these manuscripts places the science of rhetoric at the forefront. It is well known that Arabic, with its grammar and rhetoric sciences, has both theoretical and practical foundations. To fully benefit from the manuscripts, printed books, and modern publications in Arabic, it is essential to study the science of rhetoric. Our ancestors, who left us rare works, had mastered the science of rhetoric both theoretically and practically.

In modern times, mastering the science of rhetoric is one of the primary tasks of Arabic linguists. Without a deep understanding of this science, they face two problems. The first problem is that they may fail to fully understand ancient manuscripts, resulting in incomplete translations and misrepresentations when presenting them to the public. The second problem is the low educational level of students who learn from these scholars.

Therefore, to avoid such issues, we must first thoroughly master the works of rhetorical scholars such as Abdulqahir Jurjani. Only then can we apply this knowledge in scientific work and the educational process.

Key words: The science of balagat, Abdulkahir Jurjoni, "Asroru-l-balogʻa", work, meaning, Arabic language, scientist, science of explanation, science of interpretation.

“YO‘QOTILGAN AVLOD” ADABIYOTI ADIBLARI IJODINING TAHLILI

Siddiqova Iroda Boxodir Qizi

Namangan davlat universiteti tayanch doktoranti, ORCID:0009-0005-4987-1098

Annotatsiya: Ushbu maqolada Uilyam Folkner ijodining “Yo‘qotilgan avlod” adabiy harakati bilan bog‘liq jihatlari tahlil qilinadi. Tadqiqot davomida Heminguey, Fitsjerald va boshqa yo‘qotilgan avlod vakillarining urushdan keyingi ruhiy inqiroz, vaqt va makonning sub’ektiv idrok qilinishi hamda yo‘qotish motivlarini qanday tasvirlagani Folkner romanlari bilan qiyosiy o‘rganildi. Asosiy manba sifatida Shovqin va g‘azab, Men o‘layotganda va Avliyo romanlari tahlil qilindi.

Kalit so‘zlar: Uilyam Folkner, Yo‘qotilgan avlod, modernizm, urush va yo‘qotish, narrativ struktura, vaqt tushunchasi, Heminguey, Fitsjerald.

20-asr Amerika adabiyotining eng muhim vakillaridan biri bo‘lgan Uilyam Folkner o‘zining modernistik uslubi va murakkab narrativ texnikalari bilan ajralib turadi. Uning ijodiga 1920–1930-yillarda shakllangan “Yo‘qotilgan avlod” adabiy harakati kuchli ta’sir ko‘rsatgan. Ernest Heminguey, Frensis Skott Fitsjerald va Gertrud Stayn kabi adiblarning urushdan keyingi ruhiy inqirozni tasvirlash uslubi, vaqt va makonning sub’ektiv idrok qilinishi hamda insoniy tanazzul mavzulari Folkner ijodida o‘z aksini topgan. Ushbu tezisda “Yo‘qotilgan avlod” adabiyoti Folkner romanlari poetikasiga qanday ta’sir ko‘rsatgani tahlil qilinadi.

Ushbu tadqiqotda adabiy tahlil va qiyosiy metod asosida Folkner asarlari “Yo‘qotilgan avlod” adabiyoti bilan bog‘liq jihatlari o‘rganildi. Asosiy manba sifatida Folknerning “Shovqin va g‘azab”, “Men o‘layotganda” hamda “Avliyo” romanlari tahlil qilindi. Shuningdek, Ernest Heminguey va Fitsjerald asarlari bilan taqqoslash olib borildi.

Urush va yo‘qotish motivi

“Yo‘qotilgan avlod” vakillari Birinchi jahon urushidan keyingi insoniy iztiroblarni aks ettirishgan. Xuddi shunday, Folkner ham o‘z romanlarida inson ruhiyatidagi tanazzulni tasvirlaydi. Masalan, “Shovqin va g‘azab” romanidagi Kventin Kompson nutqidan olingan quyidagi iqtibos

“It’s not when you realize that nothing can help you—religion, pride, anything—it’s when you realize that you don’t need any aid.”

Tarjima:

“Sizga hech narsa yordam bera olmasligini – din, g‘urur, hech narsa – anglaganingizda emas, balki hech qanday yordamga muhtoj emasligingizni tushunganingizda.” [1:34].

uning oilasini yemirilishini va urushdan keyingi jamiyatdagi qadriyatlarning yo‘qolishini aks ettiradi. Yo‘qotish hissi va umidsizlik motivi Folkner asarlarida doimiy ravishda uchraydi.

Xeminguey asarlarida sodda va qisqa jumalarga asoslangan minimalistik uslub kuzatilsa, Folkner o‘z romanlarida murakkab ichki monolog va vaqtni sub’ektiv idrok etish uslubidan foydalangan. “Men o‘layotganda” romanidagi turli qahramonlar nuqtayi nazaridan berilgan hikoya qilish uslubi “Yo‘qotilgan avlod” romanlaridagi ichki kechinmalar tasviriga o‘xshashdir [2:57].

Fitsjeraldning “Buyuk Getsbi” romanida vaqt va xotiraning sub’ektiv idrok qilinishi kuzatiladi. Xuddi shunday, Folkner ham o‘z asarlarida vaqt tushunchasini murakkab tarzda yoritadi. “Avliyo” romanida o‘tgan va hozirgi zamon o‘rtasidagi bog‘liqlik qahramonlarning ruhiy holatini chuqurroq ochib beradi [3:82].

Uilyam Folkner ijodiga “Yo‘qotilgan avlod” adabiyoti sezilarli ta’sir ko‘rsatgan bo‘lib, bu ta’sir bir necha jihatlarida namoyon bo‘ladi. Avvalo, “Yo‘qotilgan avlod” vakillarining asarlarida kuzatiladigan urush va yo‘qotish motivlari Folkner romanlarida ham muhim o‘rin egallaydi. U Birinchi jahon urushi va uning oqibatlarini bevosita tasvirlamasa-da, uning asarlarida jamiyatda yuz berayotgan inqiroz va qadriyatlar tanazzuli yaqqol seziladi. Masalan, “Shovqin va g‘azab” romanida Kompson oilasining yemirilishi va Benji obrazining fojeasi inson ruhiyatidagi yo‘qotish va umidsizlikni aks ettiradi.

Shuningdek, Folkner o‘z asarlarida narrativ eksperimentlarga katta e’tibor qaratgan bo‘lib, bu jihatdan u “Yo‘qotilgan avlod” adabiyotiga yaqin turadi. Ernest Heminguey o‘z uslubida qisqa, minimalistik jumalarga asoslangan bo‘lsada [4], Folkner aksincha, murakkab ichki monologlar va retrospektiv uslublardan foydalangan. Masalan, “Men o‘layotganda” romanida turli qahramonlarning ichki fikrlarini turli burchaklardan yoritish orqali inson ruhiyatining murakkabligini ko‘rsatadi. Bu usul Fitsjeraldning “Buyuk Getsbi” romanidagi retrospektiv hikoya qilish uslubi bilan ma’lum darajada bog‘liqdir [5].

Umuman olganda, Uilyam Folkner o‘z uslubi va mavzulari bilan “Yo‘qotilgan avlod” adabiyoti vakillariga juda yaqin turadi. U inson ruhiyatining inqirozi, jamiyatdagi o‘zgarishlar, urushdan keyingi umidsizlik kabi mavzularni yoritishda o‘ziga xos yondashuvga ega bo‘lsa-da, uning asarlarida Heminguey va Fitsjerald asarlaridagi ruhiy kechinmalar, vaqt va makonning sub’ektiv idrok qilinishi kabi jihatlar ham namoyon bo‘ladi. Bu esa uni 20-asr modernistik adabiyotining yetakchi namoyandalaridan biriga aylantirgan.

Foydalanilgan adabiyotlar

1. Faulkner, W. (1929). *The Sound and the Fury*. New York: Random House.
2. Faulkner, W. (1930). *As I Lay Dying*. New York: Jonathan Cape.
3. Faulkner, W. (1931). *Sanctuary*. New York: Modern Library.
4. Hemingway, E. (1926). *The Sun Also Rises*. New York: Scribner.
5. Fitzgerald, F. S. (1925). *The Great Gatsby*. New York: Scribner.

THE SYMBOL OF THE SOUL BIRD IN NAVOI'S POETRY
NAVOIY LIRIKASIDA JON QUSHI TIMSOLI

Nazora BEKOVA¹, Dilnoza MAHMUDOVA²

¹Buxoro davlat universiteti professori, filologiya fanlari doktori, 0002-0002-8164-3723

²Buxoro davlat universiteti talabasi, 0009-0004-9582-0606

Annotatsiya: Maqolada Alisher Navoiyning qadriyatlar tarbiyasining shakllanishida tutgan o'rni haqida aytib o'tilgan. Hazrat Navoiyning lirik asarlaridagi jon qushi timsolining ramziy ma'nolari yoritilgan. Ijodkorning ramzlarni ifodalashda qush timsollarini tanlash mahorati haqida fikr bildirilgan. "Lison ut – tayr" dostoni, "G'aroyib us – sig'ar", "Navodir ush – shabob" asarlari tarkibidagi ushbu obrazning turli talqinlari tahlillar asosida o'rganilgan. Navoiy lirikasidagi turli qushlar adibning chuqur g'oyaviy – badiiy maqsadlarini ochishga xizmat qilgan. Ya'ni ijodkor qushlarga ularning xususiyatlaridan kelib chiqib, ramziy mohiyatni singdiradi. Qolaversa, Navoiy she'riyatidagi qushlar obrazlari mifologik qarashlar, folklor motivlarini ham aks ettiradi. Muqaddas manbalarda qush va uning joni bilan bog'liq bir nechta voqealar bor. Shu asosga ko'ra "jon" va "qush" so'zlari birikma hosil qilib ramziy ma'no kasb etmoqda. Odam o'lganidan keyin yoki uyqusida ruhi qushga aylanib uchib ketishi haqidagi tasavvurlar xalq odatlari va folklorda, ertaklarda o'z aksini topgan. Bu haqda Bahodir Sarimsoqov shunday fikr bildirgan: "Jon esa osmonga uchib ketadi. Ruh ham tanani tark etadi, ammo qush yoki boshqa jondor sifatida o'lganning uyiga, uning yaqinlaridan xabar olgani tez-tez kelib turadi. "Navodir ush – shabob"da g'azal tarkibida keltirilgan misralarda "jon qushi" jismga ishora qilmoqda. Ya'ni oshiqning jon qushidan par yulinishi jismga qadalgan o'qlarni yulinganda hosil bo'ladigan tana poralarini ifodalaydi. Zohiran baytda inson tanasi jon qushiga qiyoslangan. Umuman olganda, jon qushi ruh va jismning ramziy ifodasidir.

Kalit so'zlar: "Lison ut – tayr", "G'aroyib us – sig'ar", "Navodir ush – shabob", qushlar, jon qushi, ramz, islom madaniyati.

Annotation: The article highlights Alisher Navoi's role in the formation of values education. It elucidates the symbolic meanings of the "soul bird" symbol in Hazrat Navoi's lyrical works. It offers insights into the author's skill in choosing bird symbols to express various ideas. Based on analysis, the different interpretations of this image in the epic poem "Lison ut – tayr" and the collections "G'aroyib us – sig'ar" and "Navodir ush – shabob" are explored. Various birds in Navoi's lyrics served to reveal the author's profound ideological and artistic purposes. That is, the creator imbues birds with symbolic meaning based on their characteristics. Moreover, the images of birds in Navoi's poetry reflect mythological views and folklore motifs. There are several events related to birds and their souls in sacred sources. Based on this, the words "soul" (jon) and "bird" (qush) form a combination and acquire symbolic meaning. Ideas about the soul turning into a bird and flying away after a person dies or during sleep are reflected in folk customs, folklore, and fairy tales. Bahodir Sarimsakov expressed this idea as follows: "The soul flies to the sky. The spirit also leaves the body, but often comes to the home of the deceased, to check on their loved ones, as a bird or other creature." In "Navodir ush - shabob" the lines in the ghazal refer to the body with the phrase "soul bird." That is, the plucking of feathers from the lover's soul bird represents the pieces of flesh that are produced when arrows embedded in

the body are pulled out. Outwardly, the human body is compared to the soul bird in the couplet. In general, the soul bird is a symbolic representation of the spirit and the body."

Keywords: "Lison ut – tayr", "G'aroyib us – sig'ar", "Navodir ush – shabob", birds, soul bird, symbol, Islamic culture.

1. KIRISH

Alisher Navoiyning ibratli hayot yo'li va ijodi dunyo xalqlari uchun ruhiy ozuqa manbayi bo'lib xizmat qiladi. Buyuk ijodkor nafaqat "nazm gulistonining andalibi nag'ma saroyi", balki ko'ngillar gulshanini manzil qilgan xushnavo bulbul hamdir. Shoir lirikasidagi ramziylik silsilasi turli asarlar tarkibida hayvonot olami vakillari, xususan, qushlar vositasida gavdalandirilgan. Shu o'rinda mumtoz adabiyotda Qur'oni karimga borib taqaluvchi ramziylik an'anasi Navoiy ijodida o'ziga xos tarzda ifodalanganligiga guvoh bo'lamiz. Alisher Navoiyning ijodiy merosi zamirida Haq kalomi va hadislar turganligi bois ham necha asrlardan buyon o'zining qiymatini yo'qotmaydi. Shuningdek, Hazrat Navoiy qadriyatlar tarbiyasining shakllanish jarayoniga ta'sir ko'rsata olgan shaxslardandir. Ezgu g'oyalar asosida xalqni manfaatlarini ko'zlagan davlat arbobi shahzodalardagi qadriyatlar tarbiyasiga ham e'tibor qaratgan.

2. METOD

Navoiy lirikasidagi turli qushlar adibning chuqur g'oyaviy – badiiy maqsadlarini ochishga xizmat qilgan. Ya'ni ijodkor qushlarga ularning xususiyatlaridan kelib chiqib, ramziy mohiyatni singdiradi. Bu ramziylik asosida muqaddas manbalar – Qur'oni karim va payg'ambar so'zlari turadi. Filologiya fanlari doktori R. Vohidovning "Bugun yana bir bosh omil haqida qo'rqmasdan gapirishimiz mumkin. Bu barcha qarashlarimiz mujassamasining bosh manbai – islom madaniyatidir..." degan ta'kidlari so'zlarimizni isbotlaydi.

Qolaversa, Navoiy she'riyatidagi qushlar obrazlari mifologik qarashlar, folklor motivlarini ham aks ettiradi. Shuningdek, qushlar qanotga ega bo'lgani sabab erkin ucha olishi, ko'kka parvoz qilishga bo'lgan ishtiyoqi bilan inson ruhiyatiga yaqin turadi. Fanda kishilar aqliga tayanib uchishi isbotlangan. Demak, inson ruhi ma'nan oziqlanganda, tafakkur lazzatini tuyganda qushlardan – da yuksakka parvoz qilishi mumkin.

Alisher Navoiy ijodida **jon qushi** timsoli alohida o'rin tutadi. "**Lison ut – tayr**" irfoni dostonining ilk misralaridayoq bu obraz keltirilgan:

Jon qushi chun mantiqi roz aylagay,

Tengri hamdi birla og'oz aylagay.

Ya'ni jon qushi sirlarni bayon qilishni Tangri hamdi bilan boshlaydi. Jonning qushga qiyos etilishiga sabab insonning tani tuproqdan yaratilgan, uning borar joyi ham tuproq, ruh esa qush kabi uchishni istaydi, o'z manzili tomon intiladi. Insonning ruhi, joni ham mudom parvozga shaylanadi, ruhi o'lik, hissiz insonninggina joni o'z Robbisi tomon intilmaydi, ma'nan oziqlanib, uchishni istamaydi. "Qisasi Rabg'uziy"ning "Odam alayhissalom qissasi"da jonning oliy, tanning tubanligi haqida ham fikrlar keltirilgan: "Yana qirq yildan keyin Odamning jonig'a farmon bo'ldi: "Odamning taniga kirgin!" deb. Jon Odamning boshi ustida turib qoldi, kirgani unamadi-da, "Men oliyman, bu tubanga qanday kirayin", - dedi. Shunda Jabroil alayhissalom keldi, unga: "Ey aziz jon, Olloh nomi bilan kirgil!", - dedi. Jon Olloh nomini eshitgan hamon kirdi". Shuning uchun ham Alloh nomi nilan inson tanasiga kirgan jon o'z yaratuvchisiga intiladi.

Muqaddas Qur'oni karimning "Moida" surasi 110 – oyatida keltirilgan ruh va qush borasidagi voqealar orqali jon qushi borasidagi fikrlarga yanada oydinlik kiritish mumkin: "Eslang, Alloh: "Ey Iyso ibn Maryam! Senga va onangga bergan ne'matimi yodingga ol, qaysiki, Seni Ruhul – Qudus (Jabroil) bilan quvvatladim, odamlarga beshikda va voyaga yetganingda gapirding... Mening iznim bilan loydan qush shaklini yasading. So'ngra unga dam urganingda, u Mening iznim bilan (chinakam tirik) qushga aylandi. Mening iznim bilan tug'ma ko'r va pesni tuzatding..."

Ya'ni, "Qolaversa, Iyso ibn Maryam alayhissalom loydan Allohning izni ila qush yasagan, unga puflashni ham Allohning izni bilan puflaganlar, u shakl Iysoning izni bilan emas, Allohning izni bilan qushga aylangan..."

Jon qushi ifodasining vujudga kelishida bu voqeaning ham bir qadar ta'siri bo'lishi mumkin. Ya'ni muqaddas manbalarda qush va uning joni bilan bog'liq bir nechta voqealar bor. Shu asosga ko'ra "jon" va "qush" so'zlari birikma hosil qilib ramziy ma'no kasb etmoqda.

Zuhra Mamadaliyevaning bu borada bildirgan fikrlari ham o'rinlidir: "Shuningdek, odam o'lganidan keyin yoki uyqusida ruhi qushga aylanib uchib ketishi haqidagi tasavvurlar xalq odatlari va folklorda, ertaklarda o'z aksini topgan. Bu haqda Bahodir Sarimsoqov shunday fikr bildirgan: "Jon esa osmonga uchib ketadi. Ruh ham tanani tark etadi, ammo qush yoki boshqa jondor sifatida o'lganning uyiga, uning yaqinlaridan xabar olgani tez-tez kelib turadi".

Shunday qilib, "Lison ut – tayr"ning dastlabki misrasida jon qushi ifodasi keltirilishi tasodifiy hodisa emas, balki chuqur ramziy asoslarga ega. Qolaversa, asarning qushlar tili vositasida yozilishiga ham ishora qiladi.

3. NATIJALAR

– "Kel – kel, ey Durrojkim, bas xub sen,

Jon qushidek barchag'a matlub sen.

"Lison ut – tayr"ning XXVIII bobida "Durroj (qirg'ovul) ravishi nisbatida Hudhudning qadam urg'oni" haqida so'z boradi va Hudhud nutqida ham jon qushi timsoli ishtirok etadi: - Kel- kel, ey Durroj, sen juda chiroyli, jon qushi kabi barchaga yoqimlisan. Ya'ni bu o'rinda kishi joni har narsadan aziz va yoqimlilikiga ishora qilinmoqda.

Alisher Navoiyning nafaqat "Lison ut – tayr" dostonida, balki boshqa asarlari tarkibida ham jon qushi obrazi mavjud bo'lib, turli ma'no qirralarining oydinlashuviga sabab bo'ladi. "Xazoyin ul – maoniy" ning birinchi devoni "**G'aroyib us – sig'ar**" tarkibidagi g'azallar tahlilida o'sha nozik ma'nolarni ko'rish mumkin:

Visol gulshanin, **ey jon qushi**, ko'p istarsen,

Bu domgah aro go'yoki asru qiynalding. [360]

Ey jon qushi, go'yo bu ov uchun tuzoq qo'yilgan joyda benihoya qiynalding, shu sabab visol gulshaniga yetishni ko'p istaysan. Ya'ni g'azaldagi ushbu begona bayt orqali inson joni bu o'tkinchi dunyoda ko'p qiyinchiliklar ko'rishini ta'kidlayotgan shoir ruhning tezroq haq visoliga yetishishini xohlaydi. Jon qushi shu visol gulistoniga tezroq uchib borsa- yu, bu foniyy dunyo azoblaridan qutulsa...

Bo'ldi ravzan – ravzan ul qotil xadangidin ko'ngul

Jon qushi chiqmoqqa bir yo'l angla har ravzan manga. [13]

Baytda ul qotil yorning otgan o'qlaridan oshiq ko'ngli ilma – teshik bo'ldi, har bir teshik esa jon qushi chiqishi uchun bir yo'lligi ta'kidlanmoqda. Ya'ni parvozgga shaylanayotgan qush inson joni, ruhining ramziy ifodasidir.

Jon qushi o'rtandi sevgach yorning o'tlug' yuzin,

Naylagay qo'ymay, chu bo'lg'ay sham' ila parvona do'st. [87]

Yuqoridagi baytda esa jon qushining parvonaga qiyoslanishi uning yana bir ma'noviy xususiyatini oydinlashtiradi: yorning o'tli yuzini sevgach jon qushi kuydi, xuddi sham bilan parvona do'st bo'lgani singari. Ya'ni parvona shamga yetishishga harakat qilib, uning olovida o'zini kuydirgani kabi oshiqning jon qushi yorning o'tli yuzini sevib yonmoqda. Misrada jon qushi ma'shuqning ko'ngli sifatida talqin etilyapti.

Shu bilan birga “Navodir ush – shabob”da:

Chibinlar shakkari la'lingda yo'q jon qushlaridurkim,

Su ichmaklikka hayvon chashmasi uzra g'ulu qilmish. [263]

Labing shirinligiga chibinlar kelgan emas, balki jon qushlari tiriklik chashmasi ustiga suv ichish uchun yopiriladi. Ya'ni oshiqning joni yor la'lining shirinligidan tiriklik nash'asini tuyadi.

Yulub par **jon qushidin**, oh paykonin yig'ib ko'nglum,

O'qung sing'onlarin go'yo yasari afg'on uchun novak. [327]

Singan o'qlaring go'yo nola chekishim uchun yasalgan, bechora ko'nglim jon qushidan pat yulib, oh paykonlarini yig'di. Baytda oshiq yordan kelgan o'qlar uning tanasiga kirib singani, natijada nola qilgani -yu, ko'ngli yordamida tanasiga ozor yetkazib bo'lsa- da, oh paykonlarini yiqqanligini ta'kidlamoqda. “Navodir ush – shabob”da g'azal tarkibida keltirilgan ushbu misralarda “jon qushi” jismga ishora qilmoqda. Ya'ni oshiqning jon qushidan par yulinishi jismga qadalgan o'qlarni yulinganda hosil bo'ladigan tana poralarini ifodalaydi. Zohiran yuqoridagi baytda inson tanasi jon qushiga qiyoslangan.

4. XULOSA, MUHOKAMA VA TAVSIYALAR

Alisher Navoiy lirikasida qo'llangan har qanday ramziy timsol chuqur mohiyat kasb etadi. Jon qushi timsoli ham insonning o'z Robbisiga talpinuvchi, ko'kka oshiquvchi ruhini aks ettirishi bilan ahamiyatli. Navoiy kabi buyuk zotlar ma'naviyati suv ichgan daryolarni izlasak, ramzlar olami eshigining kalitini qo'lga kiritamiz. Mahkam Mahmud o'z maqolasida keltirgan: “Qur'on so'zlari: “U osmondan suvlarni yog'dirdi va irmoqlar suvga to'di”. (“Ra'd” surasi 17 – oyat). Tafsirchilar bu yerda suvni bilimga, irmoqlarni odamlarning qalbiga o'xshatadilar. Buyuk ijodkor ko'ngli Haq yog'dirgan ana shu suvlardan ichgan” degan so'zlari fikrlarimizga isbotdir.

5. FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR:

1. Abdulaziz Mansur. “Qur'oni karim ma'nolarining tarjima va tafsiri”. T.: “Toshkent islom universiteti”, 2018, -B. 126
2. Alisher Navoiy. “Lison ut – tayr”.T.: “G'afur G'ulom nomidagi nashriyot – matbaa ijodiy uyi”, 2019, -B. 3
3. Alisher Navoiy. “G'aroyib us – sig'ar”. MAT.20 tomlik. 3 -tom. –T .: “Fan”,1998, -B. 33, 88, 288
4. Alisher Navoiy. “Navodir ush – shabob”. MAT.20 tomlik. 4 -tom. –T .: “Fan”,1998, -B. 191, 235

5. Mamadaliyeva Zuhra. “Mumtoz adabiyotda qushlar obrazi” T.: “Sharq yulduzi” jurnali, 2013, №6 -B.5
6. Mahkam Mahmud. “Daholar suv ichgan daryolar”T.: “Sharq yulduzi” jurnali, 2015, №1 - B.94
7. Vohidov Rahimjon. “Alisher Navoiy va ilohiyot”. B.: “Buxoro”,1994, -B. 172
8. Shayx Muhammad Sodiq Muhammad Yusuf. “Tafsiri Hilol”.6 juzlik.2-juz.T.: “Hilol nashr”,2008, -B. 146
- Vohidov Rahimjon. “Alisher Navoiy va ilohiyot”. B.: “Buxoro”,1994, -B. 172
9. www.ziyouz.com

THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PILGRIMAGE TOURISM IN
SAMARKAND REGION
SAMARQAND VILOYATI ZIYORAT TURIZMINING RIVOJLANISHI TARIXI
(2017-2025-YILLAR)

Kadirov Farhod Mamarajabovich¹

¹Oriental universiteti 1-bosqich mustaqil, tadqiqotchis ORCID : 0009-0004-8334-7161

Annotatsiya

Ushbu maqolada Samarqand viloyatida ziyorat turizmining 2017-2025-yillar davomida rivojlanishi har tomonlama tahlil etiladi. Tadqiqotda O'zbekiston Respublikasining turizm sohasidagi davlat siyosati, qabul qilingan strategik hujjatlar va Prezident qarorlarining amaliy natijalari atroflicha yoritiladi. Shuningdek, ziyorat turizmining infratuzilmasini modernizatsiya qilish, transport va mehmonxona xizmatlarini takomillashtirish bo'yicha amalga oshirilayotgan chora-tadbirlar ilmiy asoslangan holda tahlil qilinadi. Maqolada ziyorat turizmi orqali mahalliy va xalqaro sayyohlar oqimini oshirishga xizmat qiluvchi asosiy omillar, jumladan, investitsiyalar jalb etish, xalqaro hamkorlikni kengaytirish, raqamli texnologiyalarni joriy etish va marketing strategiyalarini takomillashtirish masalalari muhokama qilinadi. Shu bilan birga, turizm sohasi rivojlanishining iqtisodiy va ijtimoiy jihatlari ham ko'rib chiqilib, turizmning mamlakat iqtisodiyotiga ta'siri, yangi ish o'rinlarini yaratish va milliy madaniy merosni targ'ib qilish borasidagi ahamiyati yoritiladi.

Kalit so'zlar: *Ziyorat turizmi, Samarqand, infratuzilma, investitsiya, xalqaro hamkorlik, marketing strategiyalari, iqtisodiy samaradorlik, raqamli texnologiyalar, sayyohlar oqimi, madaniy meros.*

Abstract: This article provides a comprehensive analysis of the development of pilgrimage tourism in the Samarkand region during the years 2017-2025. The study examines the state policy of the Republic of Uzbekistan in the field of tourism, focusing on strategic documents, presidential decrees, and their practical outcomes. Furthermore, the modernization of pilgrimage tourism infrastructure, including transport networks and hospitality services, is scientifically analyzed. The paper explores key factors contributing to the increase in both domestic and international tourist flows through pilgrimage tourism, such as attracting investments, expanding international cooperation, implementing digital technologies, and refining marketing strategies. Additionally, the economic and social aspects of tourism development are discussed, highlighting its impact on the national economy, job creation, and the promotion of cultural heritage.

Keywords: *Pilgrimage tourism, Samarkand, infrastructure, investment, international cooperation, marketing strategies, economic efficiency, digital technologies, tourist flow, cultural heritage.*

KIRISH

Samarqand – Markaziy Osiyoning eng qadimiy shahri bo'lib, uning boy madaniy-tarixiy merosi global turizmning muhim yo'nalishlaridan biri hisoblanadi. Islom sivilizatsiyasining yirik markazlari – Imom al-Buxoriy majmuasi, Shohi Zinda ansambli va Amir Temur maqbarasi

xalqaro ziyorat turizmi uchun katta ahamiyatga ega. O'zbekiston Respublikasi Prezidenti tomonidan qabul qilingan qaror va farmonlar asosida ziyorat turizmini rivojlantirish bo'yicha keng ko'lamli islohotlar amalga oshirilmoqda.

2015-yildan boshlab mamlakatda turizmni rivojlantirishga oid strategik hujjatlar qabul qilina boshlandi. 2016-yilda "O'zbekiston Respublikasining sayyohlik salohiyatini oshirish bo'yicha kompleks chora-tadbirlar dasturi" ishlab chiqilgan bo'lib, ushbu hujjat turizmni iqtisodiy o'sishning ustuvor yo'nalishlaridan biriga aylantirishga qaratilgan edi. 2017-yilda esa "O'zbekiston Respublikasida turizmni rivojlantirish strategiyasi" asosida turizm infratuzilmasini modernizatsiya qilish, transport va mehmonxona xizmatlarini takomillashtirish, sayyohlik yo'nalishlarini diversifikatsiya qilish kabi muhim masalalar ko'tarildi.

Prezident Shavkat Mirziyoyev raisligida 3-iyun kuni o'tkazilgan videoselektor yig'ilishida hududiy turizm infratuzilmasini takomillashtirish va xorijiy sayyohlar oqimini oshirish masalalari muhokama qilindi. Shuningdek, 2019-yilda "Ziyorat turizmini rivojlantirish bo'yicha chora-tadbirlar to'g'risida"gi farmon qabul qilinib, bu yo'nalishda strategik rejalashtirish va xorijiy investorlarni jalb etish jarayoni tezlashtirildi.

Ziyorat turizmining jadal rivojlanishi natijasida 2021-yilda O'zbekistonga tashrif buyurgan xalqaro sayyohlar soni 1,9 million kishiga yetdi. 2023-yilda Samarqandda Butunjahon turizm tashkiloti forumida 2,3 milliard AQSh dollari miqdorida investitsiya bitimlari imzolangan bo'lib, bu turizm infratuzilmasining yanada rivojlanishini ta'minladi.

O'zbekistonning madaniy merosini global brendga aylantirishda milliy mahsulot va xizmatlarni jahon bozoriga olib chiqish ham muhimdir. Mahalliy hunarmandchilik buyumlari, milliy gastronomiya va an'anaviy mahsulotlar turizm bilan chambarchas bog'liq bo'lib, ular xorijiy sayyohlarga O'zbekiston madaniyatini yaqinroq tanishtirish imkonini beradi. Milliy taomlar festivallari, an'anaviy hunarmandchilik yarmakalari va gastronomik sayohatlar orqali O'zbekistonni tanitish mumkin. Shu bilan birga, xorijiy mamlakatlarda O'zbekistonning turizm va madaniy merosini targ'ib qiluvchi madaniyat markazlarini ochish, ko'rgazmalar tashkil etish va xalqaro hamkorlikni kuchaytirish mamlakatni dunyoga tanitishning samarali usullaridan biridir.

TAHLIL VA NATIJALAR

Bugungi kunda turizm infratuzilmasini rivojlantirish bo'yicha O'zbekiston hukumati tomonidan qator chora-tadbirlar amalga oshirilmoqda. Xususan, Prezident farmonlari asosida "Ziyorat turizmini rivojlantirish bo'yicha chora-tadbirlar to'g'risida"gi qarorlar qabul qilinib, bu yo'nalishda infratuzilma modernizatsiya qilinmoqda. O'zbekistonning turizm brendini yaratishda xalqaro tajribadan foydalanish, zamonaviy marketing strategiyalarini ishlab chiqish va raqamli texnologiyalarni joriy etish muhim omillardan biri sanaladi. Shu sababli, xalqaro festivallar, madaniy tadbirlar va gastronomik sayohatlar orqali sayyohlar e'tiborini jalb qilish strategik ahamiyat kasb etadi.

Sayyohlar uchun qulay ekotizim yaratish, infratuzilmani rivojlantirish va mahalliy xizmat ko'rsatish sifatini oshirish orqali mamlakatning turizm sohasi jahon miqyosida raqobatbardosh bo'lishi mumkin. Shu bois O'zbekistonning boy madaniy merosini samarali targ'ib qilish, turizm salohiyatini oshirish va uni global miqyosda yetakchi sayyohlik yo'nalishiga aylantirish bo'yicha kompleks chora-tadbirlarni amalga oshirish zarur. Kelajakda O'zbekiston turizm sohasida raqobatbardosh davlatlardan biriga aylanishi uchun xalqaro tajribadan o'rganish, xorijiy hamkorlikni kengaytirish va innovatsion yondashuvlarni qo'llash muhim ahamiyat kasb etadi. Sayyohlik brendini shakllantirish faqatgina tarixiy obidalarni targ'ib qilish bilan

cheklanmasligi, balki zamonaviy xizmatlar, qulay infratuzilma va jahon standartlariga mos turistik muhit yaratish orqali mustahkamlanishi lozim.

Xususan, Samarqand viloyatida ziyorat turizmini rivojlantirish bo'yicha amalga oshirilayotgan loyihalar bunga yorqin misoldir. Viloyatning boy tarixiy va madaniy merosi, jumladan, Amir Temur maqbarasi, Registon ansambli, Bibixonim va Hazrati Xizr masjidlari, Shohi Zinda majmuasi, Xo'ja Doniyor ziyoratgohi va Mirzo Ulug'bek rasadxonasi kabi obidalar nafaqat mahalliy, balki xalqaro sayyohlarni ham jalb qilmoqda.

Mazkur muqaddas obidalar bugungi kunda dunyo bo'yicha juda katta qiziqish bildirilib e'tirof etilayotgan ziyorat turizmini rivojlantirishda muhim ahamiyat kasb etadi.

2018-yildan boshlab hukumat tomonidan amalga oshirilgan turizm sohasidagi islohotlar natijasida viloyatga tashrif buyuruvchi xorijiy turistlar oqimi sezilarli darajada oshdi. Viloyatda mavjud barcha ziyorat joylarida jamoat xavfsizligini saqlash uchun videokuzatuv moslamalari o'rnatilib ishga tushirildi. Viza tartibining soddalashtirilishi va elektron vizalar joriy etilishi turistlar uchun qulaylik yaratdi.

Shu bilan birga Samarqand viloyati bo'yicha yangi ziyorat yo'nalishlari ishga tushirildi. Jumladan, bu davrda O'zbekiston tarixi, O'lkashunoslik muzeylari, Paxtachi tumanidagi Dobusiya shahristoni, Payariq tumanidagi Chelak-Ko'ktepa tarixiy yodgorligi, Maxdumi A'zam ziyoratgohi va boshqalar ushbu yo'nalishlarga kiritildi. Bundan tashqari 2019-yilda Samarqand shahridagi Imom Motrudiy, Tayloq tumanidagi Imom Dorimiy ziyoratgohlarini kengaytirish va obod qilish, bu maskanlarda sayyohlar uchun zarur shart-sharoit yaratish choralari ko'rildi. Shu yili Samarqand tumanida "Buyuk ipak yo'li" xalqaro turizm markazini qurish ishlari boshlandi.

2020-yilda Samarqand tumani Konigil mahallasidagi Siyob arig'i atrofi obod qilindi, bu yerda yurtimizdagi ilk turizm qishlog'i tashkil etildi. Samarqand viloyatidagi Konigil, Tersak, Bog'ibaland mahallalariga turizm qishlog'i va turizm mahallasi maqomi berilib, ushbu hududlarda sayyohlar uchun har tomonlama qulay shart-sharoit, shunga mos infratuzilma yaratildi, ko'plab yangi ish o'rinlari ochildi. 2022-yilda Samarqandda 20 dan ortiq yangi turizm yo'nalishlari tashkil etilib, ziyorat turizmi ob'ektlari soni 50 taga yetdi.

Ushbu yillarda ziyorat turizmini rivojlantirish maqsadida keng miqyosda xalqaro hamkorlik aloqalari ham olib borildi. Sohoni rivojlantirish, xorijiy tajribani o'rganish maqsadida turli tadbirlar, ilmiy seminar va konferensiyalar tashkil qilindi. Xususan, 2019-yilda Samarqand shahrida o'tkazilgan "Buyuk Ipak yo'li chorrahasida ziyorat turizmining renessansi" xalqaro konferensiyasida ziyorat turizmi bo'yicha samarali takliflar ishlab chiqildi. Ushbu konferensiya mamlakatimiz iqtisodiyotni innovatsion rivojlantirishda ziyorat turizmi rolini oshirish, mamlakatimizda mavjud arxeologik yodgorliklar, obidalar, monumental san'at yodgorliklari, muzeylar va boshqa diqqatga sazovor manzillarning ko'payishi, yillar davomida o'rganilmagan muqaddas qadamjolar va tarixiy ob'ektlarning turistik salohiyat qatoriga qo'shilib, ziyorat turizmini rivojlantirish bo'yicha belgilangan vazifalar ijrosini ta'minlashda muhim ahamiyat kasb etdi.

2021-yilda tashqi va ichki ziyorat turizmini rivojlantirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar belgilandi. Turkiya aviakompaniyalari tomonidan Samarqand va Buxoro shaharlariga to'g'ridan-to'g'ri aviaqatnovlarni amalga oshirishga ruxsat berildi, bu esa ziyorat turizmining rivojlanishiga ijobiy ta'sir ko'rsatdi. 2022-yil 1-3-noyabr kunlari Samarqandda Xalqaro ziyorat turizmi haftaligi dorasida "Zamonaviy islom arxitekturasini" ko'rgazmasi, Islom amaliy san'ati festivali, "Movarounnahrda kitobchilik madaniyati" yarmarkasi kabi tadbirlar tashkil etildi.

2023-yilda Samarqand shahrida o'tkazilgan Butunjahon turizm tashkiloti forumi doirasida 2,3 milliard AQSh dollari miqdorida investitsiyaviy bitimlarga erishilgan. Bu kelajakda infratuzilma rivojiga va turistik xizmatlarning yanada takomillashishiga xizmat qiladi.

Hozirgi kunda viloyatda 18 ming o'rinli 642 ta joylashtirish vositasi, jumladan, 175 ta mehmonxona, 344 ta oilaviy mehmon uyi va 121 ta xostel mavjud bo'lib, 389 ta sayyohlik kompaniyasi, 680 nafar gid-tarjimon, 11 ta turizm axborot markazi faoliyat ko'rsatmoqda.

Ma'lumotlarga ko'ra, 2024-yilda viloyatga 2 million 523 ming nafar xorijlik va 4 million 715 ming nafar mahalliy sayyoh kelgan. Ularning Samarqandda bo'lishi 2 kundan 2,7 kunga, turizm xizmatlari eksporti 537 million AQSH dollariga yetgan.

Bulardan tashqari, joriy yilda viloyatda turizm sohasini rivojlantirishga qaratilgan yana o'nlab loyihalar, tadbirlar rejalashtirilganki, ularning barchasi Samarqandning yirik turizm markazlaridan biriga aylanishini ta'minlaydi. Misol uchun, ayni paytda yangidan bunyod etilayotgan va joriy yilda ochilishi kutilayotgan Imom Buxoriy majmuasi faoliyat boshlashi bilan Samarqanda ziyorat turizmi imkoniyatlari yana ham kengayadi. Shu yilning oktyabr, noyabr oylarida YUNESKO Bosh assambleyasining 43-sessiyasi Samarqandda o'tkazilishi ushbu sessiyaga dunyoning yuzdan ortiq davlatidan 6000 dan ko'proq ishtirokchi kelishi kutilmoqda. Shu va boshqa omillar 2025-yil Samarqand turizmi uchun yangi taraqqiyot davrining boshlanishi bo'lib tarixga kirishidan dalolat berib turibdi.

Ushbu tadbirlar viloyatning turistik salohiyatini oshirish, iqtisodiy o'sish va xalqaro maydonda Samarqandning nufuzini mustahkamlashga xizmat qilmoqda. Shu kabi tashabbuslarni kengaytirish va milliy turistik mahsulotlarni xalqaro bozorda ilgari surish orqali O'zbekiston o'zining noyob madaniy merosini jahon miqyosida mustahkamlashga erishishi mumkin.

XULOSA

Samarqand viloyati ziyorat turizmining 2017-2025-yillar davomidagi rivojlanish jarayonlari tahlil qilindi. Tadqiqot natijalari shuni ko'rsatadiki, O'zbekiston Respublikasi Prezidentining turizm sohasi bo'yicha qabul qilgan qaror va farmonlari natijasida ushbu yo'nalish jadal rivojlanmoqda. Xususan, turizm infratuzilmasining modernizatsiya qilinishi, xorijiy sayyohlarni jalb etish bo'yicha amalga oshirilgan islohotlar, xalqaro tashkilotlar bilan hamkorlikning kuchayishi bu sohada sezilarli o'zgarishlarga olib keldi.

Ziyorat turizmining rivojlanishi natijasida Samarqand viloyatiga keluvchi sayyohlar soni ortib, hududning iqtisodiy salohiyati oshdi. Tahlillar shuni ko'rsatadiki, sohada amalga oshirilayotgan chora-tadbirlar kelajakda ziyorat turizmini yanada rivojlantirish, yangi infratuzilmalarni barpo etish va xizmatlar sifatini oshirish imkonini beradi.

Shuningdek, ziyorat turizmining rivojlanishi diniy merosni asrab-avaylash, turizm xizmatlari sifatini oshirish hamda mahalliy aholi bandligini ta'minlashga ham xizmat qilmoqda. Biroq, mavjud muammolar qatorida mehmonxona infratuzilmasini rivojlantirish, xalqaro reklama va marketing strategiyalarini takomillashtirish kabi masalalar dolzarb bo'lib qolmoqda.

Umuman olganda, Samarqand viloyatidagi ziyorat turizmi barqaror rivojlanmoqda va istiqbolda mamlakatning turizm markazlaridan biri sifatida yanada yuksalishi kutilmoqda. O'zbekiston hukumati tomonidan bu sohada amalga oshirilayotgan islohotlar va strategik rejalashtirish natijasida ziyorat turizmi yanada kengayib, mamlakat iqtisodiyotiga ijobiy ta'sir ko'rsatishi shubhasiz.

ADABIYOTLAR

O'zbekiston Respublikasi Prezidenti Sh.M. Mirziyoyevning "O'zbekiston Respublikasida turizmni rivojlantirish strategiyasi" haqidagi qarori (2017-yil). info@president.uz

O'zbekiston Respublikasi Prezidentining "Ziyorat turizmini rivojlantirish bo'yicha chora-tadbirlar to'g'risida"gi farmoni (2019-yil). info@president.uz

O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining "2019-2025-yillarda O'zbekiston Respublikasida turizm infratuzilmasini rivojlantirish" dasturi. info@gov.uz

O'zbekiston Respublikasi Turizm va madaniy meros vazirligi hisobotlari (2015-2025-yillar). tourism@uzbektourism.uz

Jahon Turizm Tashkiloti (UNWTO) hisobotlari va xalqaro turizm statistikasi (2015-2025-yillar). info@wttc.org

"O'zbekiston Respublikasining sayyohlik salohiyatini oshirish bo'yicha kompleks chora-tadbirlar dasturi" (2016-yil). tourism@uzbektourism.uz

Islomova Sadoqat Azim qizi. *O'zbekiston madaniy merosi: turizmni jahon brendiga aylantirish yo'llari*. islomovasadoqat03@gmail.com

Samarqand davlat universiteti olimlarining turizm bo'yicha ilmiy maqolalari va tadqiqotlari (2015-2024-yillar). research@samdu.uz

KORRUPSIYANING TARIXIY ILDIZLARI VA DAVLATCHILIK SHAKLIDA
UNING RIVOJLANISH TENDENSIYALARI

Arabov Baxtiyor Isomiddinovich

Oriental universiteti Yoshlar masalalari vama'naviy-ma'rifiy ishlar
bo'yicha birinchi prorektori orcid: 0000-0002-3398-9420

Annotatsiya. Bugungi kunda korrupsiya deb qaraladigan “pora” tushuncha feodalizm davrlarning norasmiy amaliyotlaridan kelib chiqqan. Ijtimoiy va iqtisodiy quyi qatlamlar davlat boshqaruvida manfaatlarini ilgari surish uchun sovg‘alar, xayr-saxovat sifatida ataluvchi to‘lovlar va boshqa ko‘maklarga tayanib kelgan. Vaqt o‘tishi bilan, aynan shu kabi sovg‘a qilish orqali amalga oshirilgan munosabatlar jamiyatda tartib-qoidalar buzilishiga, qing‘ir ishlar amalga oshirilishiga sabab bo‘lib, ularning korrupsiyaga aylanib qolishiga olib keldi. Korrupsiya – bu odamlar hayotini boshqaradigan ijtimoiy tartib bilan bir xil qadimiy hodisa. Keyinchalik davlat hokimiyati boshqaruvining murakkablashib borishi bilan korrupsiyaning ko‘rinish va shakllari o‘zgardi. Buning natijasida korrupsiyaviy qilmishlarga munosabatda ham keskin o‘zgarishlar yuz berdi. Umuman olganda, korrupsiyaning ijtimoiy-madaniy manbalari, madaniyat, ta’lim, ijtimoiy struktura va boshqa ko‘plab omillar bilan bog‘liq bo‘lib, bu jarayonlarni to‘g‘ri tahlil qilish va korrupsiya darajasini kamaytirish uchun kompleks yondashuvlarni talab qiladi.

Maqolada korrupsiyaning davlatchilik munosabatlarida turli ko‘rinishlarda murakkab rivojlanish tendensiyalari va korrupsiyaning shartli ravishda siyosiy, iqtisodiy, institutsional, ijtimoiy-madaniy kabi manbalarga ajratish mumkinligi to‘g‘risida fikrlar aks ettirilgan.

Kalit so‘zlar: korrupsiyaviylik, mansab vakolati, mansabdor shaxs, davlat xizmatchisi, axloq me‘yorlari, uyushgan jinoyatchilik, poraxo‘rlilik, imtiyoz, manfaat, sotib olish, javobgarlik.

Abstract. The concept of “bribery,” which is considered corruption today, originated from the informal practices of feudalism. The lower social and economic strata relied on gifts, payments called favors, and other support to advance their interests in state administration. Over time, it was precisely these relationships through gift-giving that led to the breakdown of order in society and the commission of corrupt acts, which led to their transformation into corruption. Corruption is a phenomenon as ancient as the social order that governs people's lives. Later, with the increasing complexity of state power, the manifestations and forms of corruption changed. As a result, there were also dramatic changes in attitudes towards corrupt acts. In general, the socio-cultural sources of corruption are associated with culture, education, social structure, and many other factors, which require comprehensive approaches to properly analyze these processes and reduce the level of corruption.

The article reflects the complex development trends of corruption in various forms in state relations and the possibility of conditionally dividing corruption into political, economic, institutional, and socio-cultural sources.

Keywords: corruption, official power, official, civil servant, ethics, organized crime, bribery, privilege, interest, purchase, responsibility.

KIRISH.

Bugungi kunda davlatchilik shaklidagi mavjud jamiyatlarning barchasi korrupsiya muammosi bilan kurashib kelayotganligini kuzatishimiz mumkin. Xizmat ko'rsatish sohasida ochiqlikka, shaffoflikka asoslangan davlat boshqaruv tizimining optimallashtirib borish siyosati bilan birgalikda korrupsion sxemalarning murakkab shakllari yuzaga chiqishni boshladi. Bu esa korrupsiya bilan kurashish siyosatida doimiy yangicha metodlar ishlab chiqishni hamda kurashish mexanizmlarini ham paralel ravishda tadqiq etishni taqozo etmoqda.

Olimlarning fikricha, korrupsiyaning ilk manbasi turli xalqlarning sovg'alari berish an'anasi va bugungi kunda pora toifasiga tegishli bo'lgan har qanday qurbonliklar an'anaviy xususiyatga ega va uning ildizlari feodalizm davrida ham hukmron bo'lgan ijtimoiy-siyosiy va iqtisodiy munosabatlarga borib taqaladi. Korrupsiya masalasiga qaraganda, uning tarixiy ildizlari ko'pincha an'anaviy sovg'alari berish odati va ijtimoiy-siyosiy munosabatlarning rivojlanishi bilan chambarchas bog'liqdir. Tarixiy jihatdan, turli xalqlarda sovg'a va qurbonlik qilish amallari ham o'ziga xos madaniy ahamiyatga ega bo'lib, ular insonlar o'rtasidagi ijtimoiy munosabatlarni mustahkamlash vositasi sifatida qabul qilingan. Bunday an'anaviy sovg'alari ko'pincha feodalizm davrida iqtisodiy va siyosiy tizim bilan bog'liq holda shakllangan va u zamonlarda taqdim etilgan sovg'alari mansabdorlarning e'tiborini qozonish yoki muayyan yordam olishning muhim vositalaridan biri hisoblangan.

Feodal tuzumda ijtimoiy tuzilmaning keskin tabaqalanishi, aholi orasida tengsizlik va ma'lum darajadagi muhtojlik sovg'a berishning norasmiy iqtisodiy munosabatlar vositasiga aylanishiga sabab bo'ldi. Misol uchun, oddiy dehqon yoki qo'l ostidagi shaxs yuqori mansabga ega kishiga sovg'a taqdim etganida, bu, bir tomondan, hurmat ko'rsatish belgisi bo'lgan bo'lsa-da, boshqa tomondan, ularning himoyasini ta'minlash yoki ijtimoiy yordam olishga intilishning ko'rinishi bo'lgan.

Bugungi kunda korrupsiya deb qaraladigan "pora" tushunchasi ham o'sha davrlarning ushbu norasmiy amaliyotlaridan kelib chiqqan. Ijtimoiy va iqtisodiy quyi qatlamlar davlat boshqaruvida manfaatlarini ilgari surish uchun sovg'alari, xayr-saxovat sifatida ataluvchi to'lovlar va boshqa ko'maklarga tayanib kelgan. Vaqt o'tishi bilan, aynan shu kabi sovg'a qilish orqali amalga oshirilgan munosabatlar jamiyatda tartib-qoidalar buzilishiga, qing'ir ishlar amalga oshirilishiga sabab bo'lib, ularning korrupsiyaga aylanib qolishiga olib keldi.

Korrupsiyaning tarixiy ildizlariga qaraydigan bo'lsak, davlatchilik boshqaruvining rivojlanishi bilan markaziy boshqaruvda alohida toifa shaxslarga imtiyoz va vakolatlar berilishi bilan birgalikda paydo bo'la boshlagan. Ko'pgina nazariy tadqiqotlarda korrupsiya muammosi to'g'risida dastlabki tushunchalar qadimgi Shumer shahrining qiroli Lagash Urugani (miloddan avvalgi XXIV asrning ikkinchi yarmi) hukmronligi davridan boshlanganligi qayd etiladi. Uning hukmronligi ostida mansabdor shaxslar va sudyalarning mansab suiiste'molliklarini jilovlashga harakat qilinishi va davlat boshqaruvini isloh qilingani bilan asoslanadi¹.

Korrupsiya – bu odamlar hayotini boshqaradigan ijtimoiy tartib bilan bir xil qadimiy hodisa. Buyuk xitoylik islohotchisi Vang Anshi (1021–1086) korrupsiya to'g'risida yozgan asarida uning ikkita manbasini ta'kidlagan: "yomon qonunlar va yomon odamlar"². Bu ikki omil bir-birini to'ldiradi: yomon qonunlar korrupsiyaga yo'l ochadi, chunki ular adolatsizlik va

¹ Гойман В.И. Правовой нигилизм: пути его преодоления // Советская юстиция, 1990. – № 9. – С. 4-5.

² Васильев С.А. Реформаторское движение в Китае в эпоху династии Северной Сун. // "Экономика история", 2021. – С. 122.

norozilikka sabab bo'ladi; yomon odamlar esa bu qonunlardan foydalangan holda, o'z manfaatlarini himoya qilishga intiladilar.

Yomon qonunlar, masalan, murakkab yoki noto'g'ri qoidalar, hokimiyatni suiiste'mol qilishga imkon beradi. Bu holat, odatda, fuqarolar orasida ishonchsizlik va umidsizlikni kuchaytiradi. Yomon odamlar esa, o'z manfaatlari uchun bunday qonunlardan foydalanib, jamiyatga zarar etkazishadi. Ushbu ikki jihatni birga olib qaraganda, korrupsiya – bu ijtimoiy tizimning muammolaridan kelib chiqadigan, shuningdek, insonlarning axloqi va mas'uliyati bilan bog'liq bo'lgan murakkab jarayon.

Sharq mutafakkiri Ibn Xaldun nafaqat ilmiy nazariya va sotsiologiyani asoschisi, balki korrupsiya tadqiqotchisi sifatida ham tanilgan. U korrupsiyaning manbalarini elitalarning dabdabali hayotga bo'lgan ishtiyoqida ko'radi. Uning ta'kidlashicha, korrupsiya davlatni iqtisodiy inqiroziga olib keladi. Korrupsiyani ma'lum vositalar orqali cheklanmasdan unga qarshi samarali kurashib bo'lmaydi¹.

Keyinchalik davlat hokimiyati boshqaruvining murakkablashib borishi bilan korrupsiyaning ko'rinish va shakllari o'zgardi. Buning natijasida korrupsiyaviy qilmishlarga munosabatda ham keskin o'zgarishlar yuz berdi. Jumladan, XVIII asr so'ngida G'arb jamiyatida davlat hokimiyatidagi barcha islohotlar, qonunlar unga bo'ysunuvchi xalq manfaatiga xizmat qilishi kerak, degan qat'iy qarashlarni yuzaga keltirdi. 1787-yilda qabul qilingan AQSh Konstitutsiyasida, pora olish AQSh prezidenti uchun jinoyat hisoblanib, unga nisbatan impeachment e'lon qilish huquqini berishi belgilandi². Bunda jamiyat davlat apparatining aniq va sifatli ishlashi uchun ta'sir ko'rsata olish mexanizmiga ega bo'la boshlaganini ko'rishimiz mumkin.

METOD.

XIX–XX asrlarga kelib, rivojlangan G'arb davlatlarida korrupsiya darajasi dunyoning qolgan qismiga nisbatan pasaya boshladi³. Rivojlanayotgan va kambag'allik yuqori bo'lgan mintaqalarda korrupsiya jinoyatchilik bilan birgalikda o'sib bordi. Buni biz XX asr oxirida parchalanishga yuz tutgan sobiq sovet ittifoqi tarkibida bo'lgan davlatlar misolida ko'rishimiz mumkin. Yirik korporatsiya vakillari tomonidan xorijdagi yuqori lavozimli mansabdor shaxslarga pora berish amaliyoti keng ommalashdi. Xususan, 1990-yillardan keyingi Sovet Ittifoqi davlatlarining parchalanishi bilan davlat mulklarining xususiylashtirilishi jarayonlarida yangi "investitsion bozor"larning yuzaga kelishishi bu jarayonlarni yanada tezlashishiga xizmat qildi.

1991-yilda Sovet Ittifoqi parchalanganidan keyin ko'plab postsovet davlatlari korrupsiya bilan bog'liq jiddiy muammolarga duch keldi. Korrupsiya davlatlardagi siyosiy va iqtisodiy islohotlarga putur etkazuvchi asosiy muammolardan biriga aylandi.

Postsovet davlatlaridagi korrupsiya bilan bog'liq ba'zi jihatlar:

1. *Tizimlar uzluksizligi*: Aksariyat davlatlar eski hokimiyat tuzilmalarini saqlab qoldi, ular esa o'z lavozimlaridan shaxsiy boyish yo'lida foydalandi.

¹ Жамсатов А.К. Коррупция как политическая проблема в современном мире // "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2016. – № 4. – С. 45-48.

² Борисов В.К., Чепурных С.Р. История борьбы с коррупцией в США // Интерактивная наука, 2022. – № 11 (76). – С. 11.

³ O'sha joyda. // Интерактивная наука, 2022. – № 11 (76). – С. 11.

2. *Shaffoflikning yo'qligi*: SSSR parchalanganidan keyin ko'plab yangi hukumatlar davlat institutlarida samarali nazorat va shaffoflik mexanizmlarini o'rnatishda, bu esa korrupsiyaning o'sishiga yordam berdi.

3. *Iqtisodiy islohotlar*: Davlat mulkini xususiyashtirish noaniq va tegishli tizim nazoratisiz amalga oshirilgani korrupsiyaning yanada kuchayishiga olib keldi.

4. *Ijtimoiy oqibatlar*: Korrupsiya aholi turmush darajasiga salbiy ta'sir ko'rsatdi, qashshoqlik va tengsizlikni kuchaytirdi.

5. *Korrupsiyaga qarshi kurash*: Davlat boshqaruvida tajriba oshib borishi bilan postsovet davlatlarida ham korrupsiyaga qarshi kurash choralari ko'rilgan boshlandi – korrupsiyaga qarshi kurash organlari tuzildi, yangi qonunlar va nazorat mexanizmlari joriy etildi. Biroq, bu sohada rivojlanish davlatlarda turlicha bosqichda davom etmoqda.

6. *Tashqi omillarning ta'siri*: Xalqaro tashkilotlar va G'arb davlatlari korrupsiya bilan bog'liq vaziyatni yaxshilash uchun postsovet davlatlariga bosim o'tkaza boshladi, moliyaviy yordamni islohotlar bilan bog'ladi.

Korrupsiya tarkibi davlat funksiyalarini bajarishga vakolatli shaxs tomonidan mulkni, xizmatlarni yoki imtiyozlarni noqonuniy ravishda olishda, shuningdek unga bunday ustunliklarni taqdim etishda aks ettirilgan turli harakatlar (yoki harakatsizlik) bilan belgilanadi.

Korrupsiyaga M.Uarren "Shaxsning o'zi mas'ul bo'lgan, taqsimlangan qoidalarini majburan buzishi, manfaatlarga asoslangan har qanday faoliyat turidir"¹ deb ta'rif beradi. Yondashuvda qonun buzilishiga jiddiy e'tibor qaratilsa-da, korrupsiyaning yana bir muhim elementi "uyushganlik" aks etmagan. Korrupsiya faoliyati xufiyona jinoyatning asosiy turlaridan biri hisoblanadi va u bir nafar inson bilan amalga oshmaydi. Shu bilan birga, korrupsiya harakati ikki tomonlama bo'lsa ham, u har doim ushbu akt amalga oshiriladigan manfaatlarning buzilishi tufayli uchinchi tomon – jamiyatning mavjudligini nazarda tutadi. Shu jihatdan bu jinoyat turi murakkab va uyushgan holda kechadi.

V.V.Luneyev korrupsiyani huquqiydan ko'ra, ijtimoiy yoki kriminologik tushuncha sifatida belgilab, aniq jinoyat tarkibi emas, qarindoshchilik harakati ko'rinishi majmui sifatida ko'rish kerakligini ta'kidlaydi². Ya'ni olim uning ikki muhim ko'rinishi: urug'-aymoqchilik va uyushganlikka asosiy e'tiborini qaratadi.

Masalani falsafiy nuqtai nazardan o'rgangan tadqiqotchilarning ham o'z yondashuvlari mavjud. Jumladan, L.Tursunov "korrupsiya hodisasi – muayyan shaxsning mansab mavqeyidan o'z shaxsiy manfaat va maqsadlarida foydalanish bilan bog'liq bo'lgan jinoyat turidir", deb qayd etadi³. Bu ta'rif ancha qisqa bo'lib, korrupsiyani boshqa jinoyat turlaridan ajralib turadigan jihatlari qayd etilmaydi. "Aksariyat hollarda davlat amaldorlari tomonidan o'z shaxsiy manfaatlarini ko'zlab, boylik orttirish maqsadida fuqarolardan pora olish, qonunga xilof pul daromadlarini qo'lga kiritish tushuniladi", deb yondashadi. Faqat davlatning mansabdor shaxslari emas, balki nodavlat tashkilotlarining mutasaddilari ham korrupsiyaviy jinoyatlarga qo'l urishlari mumkin. Qolaversa, ayrim hollarda korrupsiyaga doir jinoyatning tashabbuskorlari ba'zan tadbirkorlar ham bo'ladi.

¹ Warren M.E. What does corruption mean in a democracy? // American Journal of Political Science, 2020. – № 48 (2). – P. 328–343.

² Лунеев В.В. Эпоха глобализации и преступность. – Москва: Норма, 2020. – С. 53.

³ Tursunov L. Korrupsiyaning davlat va jamiyat boshqaruvi barqarorligiga ta'sirini kamaytirish mexanizmlari (ijtimoiy-falsafiy tahlil). Falsafa fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD) ilmiy darajasini olish uchun yozilgan dissertatsiya avtoreferati. – Samarqand, 2021. – B. 18.

NATIJALAR.

XX asrning ikkinchi yarmidan boshlab davlatlar o'rtasidagi globallashuv jarayonlarining murakkab bosqichga o'tib borishi bilan korrupsiyaviy harakat davlatning faqatgina ichki muammosi emas, balki unga xalqaro miqyosdagi muammo sifatida qarash shakllandi.

Bunga korrupsiyaga qarshi BMTning Davlat mansabdor shaxslarining xalqaro xulq-atvor kodeksi (1996), Iqtisodiy hamkorlik va taraqqiyot tashkilotining xalqaro biznes operatsiyalarida xorijiy davlat amaldorlarining poraxo'rligiga qarshi kurash to'g'risidagi konvensiyasi (1997), Yevropa Kengashining korrupsiyaga oid jinoiy huquq konvensiyasi (1999), Yevropa Kengashining korrupsiya uchun fuqarolik javobgarligi to'g'risidagi konvensiyasi (1999), BMTning Transmilliy uyushgan jinoyatchilikka qarshi konvensiyasi (Nyu-York, 2000), BMTning Korrupsiyaga qarshi konvensiyasi (2003) kabi xalqaro darajadagi hujjatlarning qabul qilinishi guvohlik berib turibdi.

Bugungi kunda korrupsiyaning eng past darajasi qayd etilayotgan Skandinaviya davlatlarining korrupsiyaga qarshi kurashdagi vositalarini tahlil qiladigan bo'lsak:

Ochiqlik va shaffoflik: Skandinaviya mamlakatlari jamoat ma'muriyatida shaffoflikni yuqori baholaydilar. Davlat xizmatlari va ularning xarajatlari jamoatchilikka aniq va ochiq holda ma'lum qilinadi.

Nizom va qonunlarga rioya: Skandinaviyadagi davlat organlari o'z funksiyalarini to'g'ri va adolatli bajarish uchun qattiq me'yoriy hujjatlarga ega. Bu holat korrupsiya uchun imkoniyatlarni kamaytiradi.

Jamoatchilikning faolligi: Skandinaviya mamlakatlarida jamoatchilikning siyosatga faol aralashuvi va o'z huquqlari uchun kurashi o'ta yuqori. Bu korrupsion holatlarni nazorat qilishga yordam beradi.

Madaniyat: Skandinaviyada adolat, ishonch va hamkorlik qadrlanadi. Bu madaniyat korrupsiyani kamaytirishga yordam beradi, chunki odamlar adolatli munosabatlarga intiladilar.

Moliyaviy ta'minot: Davlatning moliyaviy ta'minoti to'liq bo'lgani sababli, davlat xizmatlari va boshqa soha xodimlari maoshlari muvaffaqiyatli va ularning korrupsiyaga murojaat qilishlari uchun imkonlari kam.

Ushbu omillar Skandinaviya mamlakatlarini korrupsiyaga qarshi samarali kurashuvchi mamlakatlar ro'yxatiga kiritadi.

T.Gobbs o'zining "Leviafan" asarida shunday yozadi: "korrupsiyalashgan davlatda adolatli jazodan qochish imkoniyati bo'ladi. Amaldorlar boyliklari evaziga hamma narsani sotib olish mumkinligi, pul yoki boshqa turdagi mukofotlar evaziga kechirilish umidida jinoyat qiladilar"¹. Kuchli qarindoshlari yoki mashhur obro'ga ega bo'lgan taniqli odamlar (amaldorlar), zaruriyat bo'lganda hukumatga bosim o'tkazishga umid qilib, qonunlarni buzishga jur'at etadilar. Shu sababdan korrupsiya barcha qonunlarga hurmatsizlik va har xil vasvasalardan kelib chiqadi"². Korrupsiya nafaqat amaldorlar o'rtasida, balki jamiyatda umumiy ahvolni yomonlashtiradi. Odamlar, adolat va qonunlar o'rniga, boylik va ta'sirga tayanishlari natijasida, jamoatchilik ishonchini yo'qotadilar. Gobbsning bu fikri, asosan, davlat va qonunlar o'rtasidagi murakkab munosabatlarni, shuningdek, ijtimoiy adolatni ta'minlashda korrupsiyaning o'рни va ta'sirini

¹ Гоббс Т. Левиафан. – Москва: РИПОЛ классик, 2017. – С. 134.

² О'sha kitob. – Москва: РИПОЛ классик, 2017. – С. 134.

ko'rsatadi. Bunday muhitda, korrupsiya nafaqat yakkahukmronlikni, balki jamiyatning asosiy qadriyatlarini ham tahdid ostiga qo'yadi.

N.Makiavelli ham davlat korrupsiyasini chuqur o'rganganlardan biri hisoblanadi. Uning "korrupsiyani kasallik bilan taqqoslab uni dastlab aniqlash qiyin, ammo davolash oson, agar kasallik e'tiborsiz bo'lsa va u rivojlanib ketsa, uni aniqlash oson, ammo davolash juda qiyin"¹ degan fikri hozirgi kungacha o'z dolzarbligini yo'qotmagan. Makiavelli shuni ta'kidlaydi-ki, agar korrupsiya birinchi belgilarda e'tiborga olinmasa, uning tarqalishi va ta'siri oshadi, natijada ijtimoiy va siyosiy tizimni zaiflashtiradi. Shuning uchun, unga erta e'tibor berish, muammolarni vaqtida hal etish va "davolash" ishlarini amalga oshirish muhimdir. Bu fikr, nazariy jihatdan, siyosat va boshqaruvda korrupsiyaga qarshi kurashda faoliyat yuritish zarurligini ta'kidlaydi.

XULOSA.

Yuqoridagi fikrlarga asoslanib korrupsiyaning manbalarini shartli ravishda siyosiy, iqtisodiy, institutsional, ijtimoiy-madaniy kabi manbalarga ajratish mumkin.

Siyosiy manba. Korrupsiya – bu davlat yoki jamoat vakolatlaridan shaxsiy manfaat yo'lida noto'g'ri foydalanish bo'lib, odatda mansabdor shaxslarning o'z vakolatlaridan cheklovsiz foydalanishi va noqonuniy ravishda boylik orttirishiga olib keladi. Korrupsiyaning siyosiy manbalarini tushunish uchun uning paydo bo'lishiga sabab bo'ladigan omillarni chuqur o'rganish zarur.

1. Vakolatlar va javobgarlikning nomuvofiqligi

Korrupsiyaning asosiy sabablaridan biri hukumat vakolatlarining kengayishi va ularga nisbatan nazoratning etarli darajada yo'qligi hisoblanadi. Agar hukumat vakolatlari kattalashib, lekin ularning javobgarligi sust bo'lsa, mansabdor shaxslar o'z manfaatlarini himoya qilishga yoki ortiqcha boylik orttirishga intilishadi.

2. Siyosiy manfaatdorlik va tanish-bilishchilik

Siyosiy korrupsiya ko'pincha siyosatchilar va ularning yaqinlari yoki biznes hamkorlari o'rtasidagi aloqalar orqali yuzaga keladi. Tanish-bilishchilik asosida amalga oshiriladigan ishlar korrupsiyaga zamin yaratadi. Bu holat "klientelizm" deb atalib, ya'ni siyosiy etakchilar tomonidan o'zlariga sodiq kishilarga afzalliklar berilishi orqali qo'llab-quvvatlanadi.

3. Demokratik tamoyillarning etishmasligi

Ko'p davlatlarda korrupsiya darajasi yuqori bo'lishining sababi – demokratik institutlarning kuchsizligi yoki yo'qligi. Masalan, adolatli sud tizimi va oshkora tanqid huquqining yo'qligi, hamda erkin saylovlar tashkil etilmasligi korrupsiyani rivojlantiradi. Bu sharoitda davlat tizimidagi yuqori martabali shaxslar o'z faoliyatlarini hech qanday to'siqsiz amalga oshiradilar.

4. Moliyaviy manbalar ustidan nazoratning yo'qligi

Davlat byudjetidan yoki boshqa moliyaviy manbalardan foydalanishda nazoratning etarli darajada yo'qligi ham korrupsiyani kuchaytiradi. Buning natijasida mansabdor shaxslar mablag'larni noto'g'ri yo'llarga yo'naltirib, davlat manbalarini o'z shaxsiy manfaatlariga ishlatish imkoniyatiga ega bo'ladilar.

5. Saylov tizimining adolatsizligi va siyosiy raqobatning cheklanishi

¹ Макиавелли Н. Избранные произведения. – Москва: Художественная литература, 1982.

Ba'zi davlatlarda saylov tizimi adolatsiz bo'lib, hokimiyatga faqatgina tanlangan bir guruhning kelishi korrupsiyani kuchaytiradi. Siyosiy raqobat cheklangan davlatlarda korrupsion amaliyotlar davom etishi va shaxsiy manfaatlar ustuvor bo'lishi mumkin. Saylov tizimining adolatsizligi hokimiyatdagi shaxslarni korrupsiya yo'liga undaydi, chunki ular o'z o'rnini saqlab qolish va iqtisodiy resurslarni nazorat qilish imkoniga ega bo'lishadi.

Umuman olganda, korrupsiyaning siyosiy manbalari davlat boshqaruvi va jamiyatdagi ochiqlik va javobgarlikning etishmasligidan kelib chiqadi. Korrupsiyani bartaraf etish uchun demokratik institutlarni mustahkamlash, oshkoralikni ta'minlash va mustaqil nazorat tizimlarini yaratish muhim ahamiyatga ega.

Iqtisodiy manba. Korrupsiya shakllanishining eng muhin manbasi bu iqtisodiy manbalar hisoblanadi. Ya'ni bu birinchi navbatda davlat xizmatchilari maoshining pastligi, yoki bizda shakllangan ortiqcha dabdababozlik va monopoliya hisoblanadi. Davlat xizmatchisi o'zining muhim iqtisodiy ehtiyojlarini qondirish imkoniyatiga ega bo'lmasligi uni korrupsiyaga undaydi. Bunaday vaziyatda korrupsiya "gullab-yashnaydi", chunki amaldorlar har qanday xizmat va tovarlarni boshqarish vakolatiga ega. Bu ayniqsa rivojlanayotgan va o'tish davri mamlakatlarida seziladi, lekin rivojlangan mamlakatlarda ham o'zini namoyon qiladi. Rossiyalik iqtisodchi Aleksey Kudrin korrupsiyaning asosiy sabablarini quyidagi formula bilan izohlaydi:

korrupsiya = monopoliya + o'zboshimchalik – javobgarlik

Bu shuni anglatadiki, korrupsiya ehtimoli davlatning muayyan faoliyat turlariga (masalan, qurol sotib olish) monopoliyasiga va mansabdor shaxslarning nazoratsiz faoliyatiga bog'liq, ammo bu suiiste'molliklar uchun jazolarning jiddiyligi va jiddiy emasligiga bog'liq¹.

Berilgan formulaga asosan, korrupsiya monopoliyani va o'zboshimchalikka bog'liq holda tashkil topadi. Ya'ni, agar monopoliyalardan foydalanish va o'z manfaatlariga muvofiq harakat qilish imkoniyatlari mavjud bo'lsa, unda javobgarlik tizimi kuchsiz bo'lishi natijasida korrupsiya darajasi oshadi.

- Korrupsiyaning paydo bo'lishi: Korrupsiya monopoliyalarning kuchayishi va o'zboshimchalikka bog'liq holda yuzaga keladi. Bu erda javobgarlikni kamaytirish, nazorat va himoya mexanizmlarining yo'qligi korrupsiya holatlarini yaratadi.

- Monopoliya va javobgarlik: Monopoliyaga ega bo'lgan subyektlar ko'pincha qo'shimcha javobgarliklariga e'tibor berishmaydi, chunki ular bozorning asosiy o'yinchilari sifatida kuchli pozitsiyaga ega. Bunda ular o'z harakatlari uchun javobgarlik yukini his qilmay boshqalar ustidan yuqori pozitsiyaga ega bo'lishlari mumkin.

Ushbu formula korrupsiyaning iqtisodiy va ijtimoiy jarayonlardagi jiddiy muammo ekanligini ko'rsatuvchi, monopoliyalarning, axloqiy mas'uliyatning etishmasligi va o'z manfaatlarini birinchi o'ringa qo'yish ehtimolini kuchaytiradigan omillar o'rtasidagi bog'liqlikni tushunishga yordam beradi. Korrupsiyani kamaytirish uchun monopoliya va o'zboshimchalikka to'sqinlik qilish, shuningdek, javobgarlik me'yorlarini yanada kuchaytirish zarur.

Institutsional manba. Korrupsiya – bu shaxslar, davlat amaldorlari yoki tashkilotlarning o'z manfaatlarini davlat yoki jamiyat manfaati ustidan qo'yib, resurs va vakolatlarni shaxsiy maqsadlarda suiiste'mol qilishidir. Korrupsiyaning institutsional manbalarini tushunish uchun

¹ Мишина А.А. Влияние финансово-экономической деятельности государства на благосостояние граждан // Отечественная юриспруденция, 2019. – № 6. – С. 65-67.

uni qo'llab-quvvatlaydigan yoki o'zini namoyon qilishiga sharoit yaratadigan asosiy tizimli omillarni ko'rib chiqamiz. Bularning ayrimlari quyidagilardir:

1. Institutsional zaiflik va qoidabuzarliklar

Davlat yoki tashkilotda qattiq nazorat va shaffoflik yo'qligi korrupsiyaga yo'l ochadi. Institutlarning o'zida kuchli ichki nazorat mexanizmlari va hisobdorlik tizimlari mavjud bo'lmasa, amaldorlar yoki xodimlar o'z vakolatlarini noqonuniy yoki shaxsiy maqsadlarda qo'llash imkoniyatiga ega bo'lishadi.

2. Shaffoflik va javobgarlikning yetishmasligi

Qonunlarni amalda bajarishdagi shaffoflik darajasi past bo'lgan tizimlar korrupsiyaga moyil bo'ladi. Ommaviy axborot vositalari yoki fuqarolar nazorati mavjud bo'lmagan holatlarda amaldorlar o'z harakatlari uchun javob berishga majbur emas, bu esa korrupsiyani oshiradi.

3. Ma'muriy tartib-qoidalarining murakkabligi va ortiqchaligi

Murakkab tartib va ortiqcha qog'ozbozlik ham korrupsiyaga olib kelishi mumkin. Ruxsatnomalar, litsenziyalar yoki grant olish jarayonlarining murakkabligi ba'zan rasmiylarni pora olishga undaydi, chunki ular ko'pincha jarayonni soddalashtirish yoki tezlashtirish imkoniyatiga ega.

4. Yollash va lavozimga ko'tarilish tizimidagi kamchiliklar

Agar davlat va xususiy sektorda lavozimga tayinlashda meritokratiya yoki adolat tamoyillariga amal qilinmasa, qarindosh-urug'chilik (nepotizm) va tanish-bilishchilik (klijentalizm) kuchayishi mumkin. Bu holat institutsion korrupsiyaga olib keladi, chunki amaldorlar ko'pincha o'z tanishlariga yordam berish orqali o'z shaxsiy foydasini ko'zlashadi.

5. Ma'lumot va axborotning yopiqligi

Ochiq va omma uchun qulay axborot tizimi yo'qligi ham korrupsiyaning institutsional manbalaridan biridir. Yopiq tizimlarda ish jarayonlari sir saqlanadi, bu esa fuqarolar yoki nazoratchi tashkilotlar tomonidan noqonuniy harakatlarni aniqlashni qiyinlashtiradi.

6. Siyosiy aralashuv va bosimlar

Davlat amaldorlari siyosiy manfaatlar uchun ma'muriy tizimlarga aralashishlari yoki bosim o'tkazishlari ham korrupsiya darajasini oshiradi. Bu holatda mansabdor shaxslar shaxsiy yoki siyosiy foyda uchun qonuniy qoidalarini chetlab o'tishi mumkin.

7. Mafkuraviy va madaniy omillar

Ba'zi davlatlarda korrupsiyaga ijobiy qarash mavjud bo'lishi mumkin. Bu esa aholining ba'zi qatlamlarida pora olish yoki pora berishni odatiy, qabul qilinadigan holat deb hisoblashga olib keladi. Shu tarzda korrupsiya normal holatga aylanadi va institutsional shaklda yashab qoladi.

Ushbu omillar o'zaro bog'liq bo'lib, birgalikda korrupsiyaga qulay sharoit yaratadi. Shu sababli, korrupsiyani kamaytirish uchun tizimni mustahkamlash, shaffoflikni oshirish, javobgarlik va hisobdorlikni kuchaytirish, shuningdek, ma'lumotlarni ochiq qilish muhim hisoblanadi.

Ijtimoiy-madaniy manba. Korrupsiya ijtimoiy va madaniy kontekstda bir qancha sabablar va sharoitlar bilan bog'liq bo'lishi mumkin. Masalan:

1. Madaniy qadriyatlar: Biror jamiyatning madaniy qadriyatlari, odatlari va an'analari korrupsiyaga nisbatan munosabatni shakllantiradi. Agar jamiyatda korrupsiyani qabul qiladigan

yoki uni “tabiiy” deb hisoblaydigan qadriyatlar mavjud bo‘lsa, bu korrupsiya darajasining oshishiga olib kelishi mumkin.

2. Ijtimoiy struktura: Ijtimoiy tengsizlik va ijtimoiy tabiat, ayniqsa, kuchli ijtimoiy tabaqalanish mavjud bo‘lganda, korrupsiyani kuchaytirishi mumkin. Bunday sharoitda, kuchli ijtimoiy tabaqalar o‘z manfaatlarini himoya qilish uchun korrupsiya vositalaridan foydalanishi mumkin.

3. O‘rnak olish: Ijtimoiy o‘rnak olish, ya’ni yuqori lavozimdagi shaxslarning korrupsiya qilishi va jamiyatda bu xatti-harakatlarni odatiy hol sifatida ko‘rish, boshqa odamlarni ham korrupsiyaga jalb qilishi mumkin.

4. Ta’lim va bilim: Ta’lim darajasi ham korrupsiyaning ijtimoiy-madaniy manbasi bo‘lishi mumkin. Agar fuqarolar ta’limli bo‘lsa va qonunlar haqida yaxshi ma’lumotga ega bo‘lsa, ular korrupsiyaga qarshi kurashishga tayyor bo‘lishi ehtimoli yuqori. Aksincha, ta’lim darajasi past bo‘lsa, korrupsiyaga qarshi kurashish uchun zarur bo‘lgan bilim va ko‘nikmalar etishmasligi mumkin.

5. Ijtimoiy adolat: Korrupsiya, ko‘pincha ijtimoiy adolatsizlikka olib keladi. Ijtimoiy adolatning etishmasligi, ijtimoiy guruhlar o‘rtasidagi ishonchni pasaytirishi va korrupsiyani rivojlantirishi mumkin.

6. Axborot erkinligi: Ochiqlik va axborot erkinligi darajasi ham korrupsiyani kamaytirishda muhim rol o‘ynaydi. Ochiq jamiyatlarda korrupsiyani fosh qilish imkoniyati ko‘proq bo‘ladi, bu esa ijtimoiy nazoratni kuchaytiradi.

Umuman olganda, korrupsiyaning ijtimoiy-madaniy manbalari, madaniyat, ta’lim, ijtimoiy struktura va boshqa ko‘plab omillar bilan bog‘liq bo‘lib, bu jarayonlarni to‘g‘ri tahlil qilish va korrupsiya darajasini kamaytirish uchun kompleks yondashuvlarni talab qiladi.

ADABIYOTLAR

1. Гойман, В. И. (1992). Действие права (методологический анализ)..
2. Васильев, С. А. (2021). Реформаторское движение в Китае в эпоху династии Северной Сун. *Вопросы теоретической экономики*, (4), 121-137.
3. Жамсатов, А. К. (2016). Коррупция как политическая проблема в современном мире. *European journal of law and political sciences*, (4), 45-48.
4. Борисов, В. К., & Чепурных, С. Р. (2022). ИСТОРИЯ БОРЬБЫ С КОРРУПЦИЕЙ В США. *Интерактивная наука*, (11 (76)), 10-13.
5. E. Warren, M. (2004). What does corruption mean in a democracy?. *American journal of political science*, 48(2), 328-343.
6. Лунеев, В. В. (2007). *Эпоха глобализации и преступность*. Инфра-М.
7. Гоббс, Т. (2017). *Левиафан*. Рипол Классик.
8. Макиавелли, Н. (1982). Избранные произведения: пер с ит.
9. Sirojov, O. O., & Arabov, B. (2020). Politics Of Uzbekistan In Solving Border Problems In Central Asia. *The American Journal of Political Science Law and Criminology*, 2(11), 15-20.
10. Мишина, А. А. (2019). Влияние финансово-экономической деятельности государства на благосостояние граждан. *Отечественная юриспруденция*, (6 (38)), 65-67.

11. Isomiddinovich, A. B. (2024). KORRUPSIYA VA UNING MANBALARI. *TANQIDIY NAZAR, TAHLILiy TAFAKKUR VA INNOVATSION G'OYALAR*, 1(1), 337-340.

ZARIF QORI'S CREATIVE ATTITUDE TO THE CLASSICAL TRADITIONS

Karimova Shakhlokhon Ganiyevna

Associate Professor, Oriental University, PhD.

Аннотация: В данной статье рассмотрено творческое отношение тюркских народов, в том числе уйгурских поэтов, к творчеству Навои. Впервые на основе вдохновения и творчества проанализированы газели поэтов, имена и произведения которых еще не знакомы узбекской публике, таких как Зариф Кори Ташканди, Барки, Дилафкор, уехавшие жить в Восточный Туркестан и творившие. пример они получили от талантливого предшественника. Проверялись форма и содержание, сходство и различие по художественным критериям, умение творчески работать с великим поэтом, использовать метод постепенного продолжения.

Ключевые слова и фразы: литературное влияние, творческий настрой, поэтический вес, наука о рифме, литературные критерии и мера, форма и содержание, художественное мастерство, поэтический стиль.

Abstract: In this article, the creative attitude of Turkic peoples, including Uyghur poets, to Navoi's work was considered. For the first time, the ghazals of poets whose names and works are not yet familiar to the Uzbek public, such as Zarif Qori Tashkandi, Barqi, Dilafkor, who went to live in East Turkestan and created, were analyzed, based on the inspiration and example they received from the talented predecessor. The form and content, similar and different aspects according to artistic criteria, the ability to be creative with the great poet and to use the method of gradual continuation were checked.

Key words and phrases: literary influence, creative attitude, poetic weight, rhyme science, literary criteria and novator, form and content, artistic skill, poetic style.

Introduction. The issue of literary influence is one of the current topics in world literary studies. The Turkic peoples have fed each other in literary and cultural terms and have been creatively influenced by each other. In particular, Uzbek-Uyghur literature, as in all literatures of the world, has been creatively developing each other's unique traditions for centuries. In a number of large cities of East Turkestan, such as Gulja, Kashgar, Yorkent, Khotan and Urumqi, the classical traditions of Uyghur literature were formed in the midst of literary traditions adopted from the experience of other peoples, and they also serve as a great school for poets who came after them.

1.1. Theoretical Framework The work of the great Uzbek poet Alisher Navoi, one of the classic poets in Uzbek literature, who was closely in tune not only with Uyghur literature, but also with its language and culture, became an artistic monument that greatly contributed to further strengthening the literary ties between these two peoples.

2. METHOD. This article used historical-comparative, typological, and hermeneutic research methods.

3. FINDINGS

3.1. Subheading of Findings

In literary studies, researchers such as Arshiddinov U. Mamatoxunov, S. Erkinov, R. Qodiriy, Sh. Umar, V. Gopur, A. Khusayn, T. Aliyev, S. Mallaudov, I. Imirov, Q. Hasanov, H. Soliyeva have made a worthy contribution to the issues of Uyghur literature. [1,2,3,4,5,6,7,8] In this direction, M. Hamroyev, Yu., who studied the issues of Navoi's traditions in Uyghur literature, The scientific works of Muhlisov, R. Qodiriy, D. Ruziyeva and D. Rayhonov, Z. Kasimova should be specially noted. [9,10,11,12]

Researcher Z. Kasimova in her article "Study of Alisher Navoi's Creativity in the History of Uyghur Literature" scientifically analyzes issues such as the historical development of Uyghur literature, the role of Alisher Navoi in Uzbek-Uyghur literary relations, and Alisher Navoi's influence on Uyghur literature. She rightly emphasizes that by studying this issue, new aspects and current issues of Navoi studies will be clarified. [Z, Kasimova, 13:16]

One of the researchers, R. Qodiriy, made criticisms and comments on the creative influence of Navoi's work on Uyghur poets, analyzing that it is in the study of classical Turkic literature by Uyghur poets from Alisher Navoiy, and their appeal to the themes and plots of Navoi's works. The research of such scientists also provides a lot of information directly related to Uyghur and Uzbek literary relations. [R. Qodiriy, 14:89]

The scientific research work of literary critic Kh. Solihova is mainly devoted to the study of Navoi's traditions in Uyghur literature, the continuation of the Khamsa tradition, and the work of Uyghur Khamsanavis. [Kh. Solihova, 15:1995]

In Urumqi, the work and literary heritage of Uzbek writers are being studied to one degree or another at the Scientific Research Institute of the Academy of Social Sciences of the Xinjiang Autonomous Region. Scholars such as Kadir Akbar [16:1989] and Hurmatjon Fikrat [17:1995, 2005] are working tirelessly on this issue.

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

Uyghur poets were active in following Alisher Navoi in their creative work. Along with such figures as Khirqatiy, Abdurahim Nizariy, Garibiy, Zaliliy, Muhammad Sadiq Kashgariy, Bilol Nozim, there are also a number of artists whose names are not yet familiar to Uzbek literary studies, including Uyghur-Uzbek poets who lived and worked at the beginning of the 20th century. The disclosure of these issues would shed light on the influence of Navoi's work on the poetry of other Uzbek poets. It is also important in that it can provide important information about the forms and methods, laws, literary styles, and typology of genres of Uyghur and Uzbek literary relations.

The article presents information based on the principles of historicism, comparative-logical analysis, and objectivity, approaching the latest criteria of literary criticism, and examines the attitude of Uyghur poets to the work of Alisher Navoi and their attitude to issues of literary succession.

In general, Uyghur literary scholars in our country have conducted scientific research based on the work of Alisher Navoi in Uyghur literary studies, and on the activities of Uyghur poets, writers, and literary scholars who worked under the influence of the poet.

In this article, we aim to analyze the interest of Uyghur-Uzbek poets who lived and worked at the beginning of the 20th century in Navoi's work and the extent to which they were inspired by the poet's artistic style of writing poems and the skill of creating poetic images.

Navoi's work, which has amazed the entire Turkic world with its deep humanistic ideas and unparalleled artistry in his poetry, has also had a positive impact on Uyghur poets. There are poets who wrote in the Turkic language who enjoyed and were influenced by this great admiration. It is enough to get acquainted with the personalities and work of these poets and take a comparative look at the harmony of the common ideological and artistic aspects of Navoi's work. In particular, the basis of the ghazals is the creative continuation of the same meter, the same rhyme, and the same artistic burden, with new allegories, artistic elements, and an attempt to continue their deep philosophical content. For example, let's pay attention to one of the verses of Zarif qori Toshkandiy,

Gul yuzungsiz bog` aro bulbul kabi zor o`lmisham,

Hajri xori sanchilib bag`rim ado xor o`lmisham.

Lutf aylab bir kelib qoshimg`a ahvolimni ko`r,

Kimsa yanglig` man saning hajringda abgor o`lmisham¹.

(I would die like a nightingale in a garden without a flower,

I would die in shame, pierced by the sound of the bell.

Please come and see my condition,

I am someone new, I would die in your bell)

Literary scholar K. Mullakho`jayeva noted that one of the factors ensuring the perfection of Alisher Navoi's ghazals is the perception of essence and phenomenon and their relationship based on faith and a certain philosophical doctrine.

Also, through the appeal to the Quranic stories related to the names of Khizr, Noah, Jesus, Sulayman, Yusuf, and Qarun, we encounter a beautiful example of the art of talmeh in Navoi's ghazals, while Zarif Qori Tashkenti effectively used this method in his poetry.

The spiritual closeness and creative traditionalism in the work of Zarif Qori Tashkenti and Navoi are also visible in the condemnation of human nature, in particular, inhumane traits inherent in bad behavior.

Zarif Qori Tashkenti sought to be in harmony with folk literature and traditions in creating his works. In his poems, he skillfully embodied the life of his time, describing the customs, social order, labor and lifestyle of the people. At the same time, his poems illuminated the hopes, sufferings and worldviews of the people.

For example, in his ghazal, written in harmony with the ghazal "Telba konglum yorasi hadsiz tani uryon aro", which was included in Navoi's "Navodur un nihoya" collection, there is such a verse:

Ul pari ishqin buzuq ko`nglum aro ettim nihon,

O`ylakim pinhon etarlar ganjni vayron aro.(112-bet)

(I have hidden my heart from the evil of love,

¹ Ghazals are taken from the book "Xinjong Uzbek poets". The page is indicated in parentheses. The author based this anthology on texts included in the lithography "Bayozi Muhallo" in 1911. See: Xinjong Uzbek poets. Prepared for publication: Qadir Akbar. Xinjong People's Publishing House. 1989, pages 114 - 140 .
نەشر قىلىشقا 140 - 114 بېتى. خىنجون خەلق نەشرىياتى: قەدىر ئەكبەر. شىنجاڭ خەلق نەشرىياتى: قەدىر ئەكبەر. شىنجاڭ ئۆزبېكىستان يازغۇچىلىرى. نەشر قىلىشقا تەييارلانغان: قەدىر ئەكبەر. شىنجاڭ خەلق نەشرىياتى: قەدىر ئەكبەر. شىنجاڭ خەلق نەشرىياتى 1989

I think they will hide the treasure and destroy it. (Page 112)

According to folk tales, great treasures were found in caves and ruins (chugs). The greatest treasure for a lover is the love of a beloved, which is hidden in a corrupt heart, which is depicted in a simple but memorable way through a folk metaphor.

From the above analysis, the following conclusions can be drawn:

1. 1. The work of the great poet Alisher Navoi has provided endless inspiration and lessons to Uyghur poets and writers, along with all Turkic peoples.
2. 2. The recent past - the beginning of the 20th century - in the work of poets living in Xinjiang, the tradition of creating ghazals in Navoi-like melodies and styles, and continuing the series of images, continued.
3. In terms of form, the rules of rhyme, the rhyme scheme and the requirements for it have not changed, in simple, light, playful verses, the selective use of purely Turkic words for rhyme, and the use of radif have been continued in the national spirit, and they are distinguished by their own characteristics.
4. By studying how literary contacts between Uyghur-Uzbek poets took place, it is important both in discovering new aspects of Navoi studies and in revealing new unexplored issues about the work of Uyghur poets.

5. RESOURCES :

1. Arshiddinov B. (1988) Epic genre in the works of Uyghur classics. - Almota,.
2. Маллаудов С. (1980).Тарихий дostonлар. Тўплам: Уйғур адабиёти ва фольклоридаги жанрлар. Алмута,
3. Маматохунов У. (1960).Уйғур адабиёти классиклари. – Тошкент
4. Мугинов А. (1962) Описание уйгурских рукописей инс-та народов Азии. – М., (Muginov A. Description of Uyghur manuscripts of the Institute of Asian Peoples - M., 1962).
5. Мухлисов Ю. (1973) Асрлар ва асарлар. Алматы: Наука, (Muxlisov Yu. Ages and works. – Almaty: Nauka, 1973).
6. A brief history of Uighur literature. Almota, 1983.
7. Мухлисов Ю. Асрлар ва асарлар. Алматы: Наука, 1973 (Muxlisov Yu. Ages and works. – Almaty: Nauka, 1973).
8. Хамроев М. Тарих, назария, маҳорат. – Алмута, 1964 (Hamroev M. History, theory, skill. – Almota, 1964).
9. Розиева Д. Низорий ижодида Навоий традицияси. Тўплам: Уйғур адабиётидики традиция ва наваторлик масилилири. – Алмута, 1976
10. Қодирий Р. (1963)Уйғур адабиётда Навоий анъаналари / “Адабий мерос”. 1-китоб. 52-20. Qadiri R. (1963) Navoi traditions in Uyghur literature / "Literary heritage". Book 1. 52-20.
11. Kasimova Z. Уйғур адабиёт тарихида Алишер Навоий ижодининг ўрганилиши. Kasimova Z. Study of Alisher Navoi's work in the history of Uyghur literature. Ўтмишга назар / взгляд в прошлое / look to the past №5 (2020), 56-В.
12. Солихова Х. (1995). Уйғур дostonчилиги ва насри тараккиётида Алишер Навоий “Хамса”сининг ўрни //фил.ф.док.... диссертацияси. – Тошкент: ЎЗМУ. 12. Salihova H. (1995). The role of Alisher Navoi's "Hamsa" in the development of Uyghur epic poetry and prose //PhD dissertation. - Tashkent: National University of Uzbekistan.
13. شىنجاڭ ئۆزبېكىستان يازغۇچىلىرى. نەشر قىلىشقا تەييارلانغان: قادىر ئەكبەر. شىنجاڭ خەلق نەشرىياتى 1989 Шинжонг ўзбек адиблари. Нашрга тайёрловчи: Қодир Акбар. Шинжонг халқ

нашриёти. 1989 й., 114 –140 бетлар. Uzbek writers of Xinjiang. Prepared by: Kadir Akbar. Xinjiang People's Publishing House. 1989, pages 114 - 140.

14. Хурматжон Фикрат., Қодир Акбар. Ўзбек адабиёти тарихи. Урумчи: Шинжонг халқ нашриёти, 2005. (уйғур тилида) (Hurmatjon Fikrat., Qodir Akbar. History of Uzbek literature. Urumchi: Xinjiang People's Publishing House, 2005. (in Uyghur).

15. شىنخەنگ ئۆزبېك شائىرلىرى ئىجادىياتىدە زەۋقىي تەسىرى. شىنجاڭ ئۇنىۋېرسىتېتى نامىي ژۇرنالى «پەسەمپە - نىجىمائىي» 4- سان 2012- يىلى 12- ئايدا. Ш.Каримова. Шинжонг ўзбек шоирлари ижодиётида Завқий таъсири. Шинжонг Давлат университети хабарномаси. 2012-yil, 4-son. Sh. Karimova. The Influence of Taste in the Creativity of Xinjiang Uzbek Poets. Xinjiang State University Bulletin. 2012, Issue 4.

16. Каримова Ш. (2018). Ўзбек мумтоз шеърлятида поэтик мазмун ва янгилашишлар (Завқий ва Муҳсиний ижоди мисолида). Филология фанлари номз. ...дисс. – Тошкент. 16. Karimova Sh. (2018). Poetic content and innovations in Uzbek classical poetry (on the example of the work of Zavqi and Muhsini). Candidate of Philological Sciences. ...diss. – Tashkent.

17. Mullaxo`jayeva K. (2016). Haqiqatning majoziy talqini//Alisher Navoiy va XXI asr. Respublika ilmiy-nazariy anjumani. Toshkent. 23-may. 85-bet. Mullakho`jayeva K. Figurative interpretation of reality//Alisher Navoi and the 21st century. Republican scientific and theoretical conference. Tashkent, 2016. May 23. p. 85.

**SO'NGGI XORAZMSHOH – SAYFIDDIN QUTUZNING MAMLUKLAR
SULTONLIGIDA HOKIMIYAT TEPASIGA KELISH ARAFASIDAGI SIYOSIY
SHART-SHAROITLAR**

Bobojonov Islombek Usmonaliyevich¹

**¹Doctor of Philosophy in Historical sciences (PhD), Head of Department of History,
Oriental university, Tashkent, Uzbekistan, ORCID: 0009-0002-2504-8505**

Annotatsiya

Anushtegin Xorazmshohlar saltanati islom olamida o'zining muhim o'rniga ega mamlakat bo'lib tarixda qolgan. Biz buning isbotini ko'plab voqealar orqali bilishimiz mumkin. Anushtegin Xorazmshohlar sulolasidan ko'plab tan olingan sarkardalar, sultonlar tarix sahnasiga chiqdi. Ular orasida Anushtegin, Qutbiddin Muhammad, Alovuddin Takash, Alovuddin Muhammad va Jaloliddin Manguberdi ismini zikr etib o'tish mumkin. Ayniqsa, Jaloliddin Manguberdi shaxsi Chingizxon boshliq mo'g'ul askarlariga, keyinchalik Hind va Kavkaz yerlarida mog'ullarga qarshi qahramonlik ko'rsatgani tarixiy manbalardan bizga ma'lum.

Ular safini munosib davomchisi, manbalarda So'nggi Xorazmshoh nomi bilan ulug'lanadigan Sayfiddin Qutuz shaxsini alohida ta'kidlash maqsadga muvofiq hisoblanadi. Kelib chiqishiga ko'ra, Jaloliddin Manguberding opasi Xonsultonning o'g'li hisoblangan Sayfiddin Qutuz nafaqat Sharq tarixida, balki Islom tarixida o'zining yorqin izini qoldirganligini e'tirof etishimiz zarur. Avvaliga Chingizxon qo'shiniga asir tushib, qullik hayotini boshdan o'tkazgan Qutuz, keyinchalik Misrdagi mamluklar saltanadida hokimiyatni qo'lga kiritadi.

Ushbu maqolada o'rta asr davrida so'nggi Xorazmshoh nomi bilan tarixda qolgan, Jaloliddin Manguberding jiyani Sayfiddin Qutuz haqida bayon qilinadi. Unda Sayfiddin Qutuzning mo'g'ullar hujumi natijasida asir tushishi, qullik hayoti, Misrdagi mamluklar maktabidagi faoliyati va nihoyat, Misr taxtini egallashi haqida so'z yuritiladi. Shuningdek, uning mo'g'ullar ustidan erishgan yirik tarixiy g'alabasi tahlil qilinadi.

Kalit so'zlar: mamluk, Anushteginiylar, Qutuz, Ayyubiylar

Abstract

The Anushtegin Khwarezmshah dynasty was a country of great significance in the Islamic world and has remained in history. We can learn about this through many events. Many renowned commanders and sultans from the Anushtegin Khwarezmshah dynasty emerged on the historical stage. Among them, Anushtegin, Qutbiddin Muhammad, Alavuddin Takash, Alavuddin Muhammad, and Jalaliddin Manguberdi are notable. In particular, the figure of Jalaliddin Manguberdi, who heroically fought against the Mongol soldiers led by Genghis Khan and later against the Mongols in India and the Caucasus, is known to us from historical sources.

It is also important to highlight the personality of Sayfiddin Qutuz, the worthy successor to their line, who is referred to in sources as the Last Khwarezmshah. Sayfiddin Qutuz, who was the son of Khonsulton, the sister of Jalaliddin Manguberdi, is recognized not only in Eastern history but also in Islamic history for leaving a significant mark. Initially captured by Genghis Khan's army and subjected to slavery, Qutuz later seized power in the Mamluk Sultanate of Egypt.

This article discusses Sayfiddin Qutuz, the nephew of Jalaliddin Manguberdd, who is remembered in history as the last Khwarezmshah of the medieval period. It describes his capture as a result of the Mongol invasion, his life in slavery, his activities in the Mamluk school in Egypt, and finally, his ascension to the Egyptian throne. Furthermore, it analyzes his great historical victory over the Mongols.

Key words: Mamluk, Anushtegin, Qutuz, Ayyubids

1. KIRISH

O'zbekistonliklar va misrliklar o'rtasidagi aloqalar tarixi uzoq o'tmishga borib taqaladi. Xususan, o'rta asrlar davrida ham garchi hudud jihatdan bir-birga nisbatan uzoq bo'lsa-da, biroq din jihatdan umumiylik sababli bu ikki xalq o'rtasida aloqalar faol tarzda olib borilganligini kuzatish mumkin. Ushbu aloqlarda so'nggi Xorazmshoh – Sayfiddin Qutuz alohida ahamiyatga ega. Sayfiddin Qutuz buyuk xorazmshoh Jaloliddin Manguberddining opasi Xon Sultonni o'g'li hisoblanadi. U Xorazm yerlarida, Anushteginlar saroyida dunyoga keldi. Mo'g'ullar bosqini davrida oiladagi ko'pchilik qatori asir tushib hayoti sarson-sargardonlikda kechdi.

Sayfiddin Qutuzning Misr yerlariga borib qolishi va u yerda Mamluk sultonlarini nazariga tushishi unga yangi imkoniyatlarni tuhfa etdi. Uning hokimiyatga chiqish arafasi Islom dunyosiga mo'g'ullar bosqini kuchaygan davr edi. Sayfiddin Qutuz harbiy mahorati, aql-zakovati va irodasi ortidan mo'g'ullarga qarshi kurashdi va tarixdagi eng yirik va islom dini uchun hal qiluvchi g'alabani qo'lga kiritdi.

2. METOD

“So'nggi xorazmshoh – Sayfiddin Qutuzning Mamluklar sultonligida hokimiyat tepasiga kelish arafasidagi siyosiy shart-sharoitlar” mavzusi hamma davrda dolzarb ahamiyatga ega hisoblanadi. Ushbu tadqiqotning o'rganilishi Sayfiddin Qutuzning hokimiyatga kelish jarayoni, u tomonidan Misrda hokimiyatni qo'lga kiritilish voqealari, mo'g'ullarga qarshi kurashini tahlil qilishda eng muhim va dozarb tadqiqot usullaridan foydalanildi. Xususan, tadqiqot xolislik, analiz, sintez, qiyosiy tahlil, umumlashtirish, tarixiy tahlil, xronologik uslublardan foydalangan holda olib borildi.

3. NATIJALAR

Chingizxon tomonidan tuzilgan Mo'g'ullar imperiyasining 1219-yil sentabrida O'troga birinchi zarbani berishi bilan Xorazmshohlar saltanatiga hujum boshlandi va 1221-yilga qadar harbiy harakatlar olib borildi [Ziyo Buniyotov, 2023 y. B. 238]. 1221-yilda saltanat poytaxti Urganch bosib olingach, Chingizxon saroydagi sulton xonadoniga mansub bo'lgan ayol-erkak, yosh-u qari barchasini asir qilib oladi. Asir olinganlar orasida Alovuddin Muhammadning katta qizi Xon Sulton ham bor edi. Xon Sultonni Dushixon (Chingizxonning to'ng'ich o'g'li Jo'jixon) o'ziga xotinlikka mo'ljallaydi [Shahobiddin Muhammad an-Nasaviy, 2018 y. B.120]. Xon Sulton o'zi aslida Samarqand hukmdori sulton Usmonga hijriy 547-yilning bahorida (1201-yilning aprelida) turmushga chiqadi. Uning vafotidan keyin, Juvayniyning aytishicha, Xon Sulton Ili daryosi havzasi yaqinidagi o'rta asr shahri bo'lgan Emilda yashovchi bo'yoqchiga erga beriladi. Bo'yoqchi umrining oxiriga qadar u bilan yashagan deyiladi. Ibn Xoldun ham shunga o'xshash ma'lumot beradi. Biroq bu ma'lumot noto'g'ri. Chunki Xon Sulton Jo'jiga tegadi. Ulardan Oltin O'rdaning ilk musulmon xoni Berka Sulton dunyoga keladi [I.Bobojonov. on P.34]. Muslima ona tarbiyasida ulg'aygan Berka Sulton keyinchalik arab xalifaligi poytaxti ustiga yurish qilgan qarindoshi Xuloguxonga qarshi chiqib musulmonlarni himoya qilishga urinadi. Xon Sulton bilan birga uning o'g'li Mahmud ibn Mamdud ham asir

qilib olingach, mo'g'ullar uni biroz muddat o'z qo'lida saqlab, qullar bilan urushtirib tomoshalar tashkil qiladi. Keyinchalik esa Shom diyoridagi qul bozoriga olib borib sotib yuboradi. Ismi Mahmud ibn Mamdud bo'lsa ham, u Sayfiddin Qutuz nomi bilan mashhur bo'ldi. Qutuz nomi haqida olimlar tomonidan turlicha fikrlar ilgari suriladi. Xususan, "Qutuz" – so'zining kelib chiqishi turkiycha bo'lib, "Qutuz" so'zining o'zagi bo'lgan "qut" so'zidan olingan va bu odatda, "baraka" so'zi bilan qo'shma so'z sifatida ishlatiladi. Ayrim tarixchilar tomonidan "Qutuz" – "quturgan it" degan ma'noni anglatishi aytiladi [B.Abduraimov, G'.Atajonov. 2023-y. B. 96].

Sayfiddin Qutuz Shom diyorida biroz vaqt qul bo'lib xizmat qilgach, uni Misrdagi qul bozoriga olib kelib sotishadi. Shu vaqtda Misrdagi Ayyubiylar davlatining so'nggi hukmdorlaridan bo'lgan Solih Najmiddin Ayub mamluklardan iborat yangi qo'shin tuzish ishlarini boshlagan edi. "Mamluk" pulga sotib olingan qul degan ma'noni anglatadi [Shayx Muhammad Sodiq Muhammad Yusuf 2017-y. B.240]. Najmiddin Ayyub Misrda mamluklar harbiy maktabini tashkil etgan bo'lib, ushbu harbiy maktabda Turkiston, Kavkaz, Kichik Osiyo diyorlaridan yosh, baquvvat yigitlarni sotib olib kelib, ulardan harbiy qo'shin tuzilardi. Ayyubiylar mamluklardan faqatgina harbiy maqsadda foydalanar, shuning uchun ularni "oq qullar" deb ham atashgan.

Ma'lumki, 1260-1517-yillar davomida Misr, Shom va Hijozda Mamluklar sultonligi (qullar davlati) hukmronlik qiladi. Ushbu davlat Ayyubiylar davlati tarix sahnasidan ketgach, uning o'rnida tashkil topadi.

Solih Najmiddin Ayub salibchilar bilan jang qilayotgan vaqtda vafot etdi. Bundan foydalangan uning ayoli mamluka – Shajaratud-Dur taxtga muhabbati sabab Najmiddin Ayubning vafot qilganini odamlardan berkitib, o'lgan erining nomidan o'zi sultonlikni idora qila boshladi. Natijada Shajaratud-Dur Islom tarixidagi birinchi podshoh ayol bo'ldi. Biroq bu usulda taxtda uzoq qola olmasligini bilgan mamluka 1250-yilda Solih Najmiddin Ayubning birinchi xotinidan o'g'li Turonshohga otasi vafot etganligi xabarini berib uni poytaxtga chaqirdi. Turonshoh yetib kelib taxtga o'tirdi va salibchilar bilan jang qilib ularni mag'lubiyatga uchratdi. Salibchilar ustidan g'alaba qozongach Turonshoh g'alabaga asosiy hissa qo'shgan mamluk yetakchilarini oyoq-osti qila boshladi. Bundan darg'azab bo'lgan Shajaratud-Dur mamlakat taxtini egallash dardida Forisiddin O'qtoy, Rukniddin Beybars va Solihiy Bahriy kabi mamluk yetakchilari bilan Turonshohni o'ldirishga ittifoq qilib uni qatl qildirdi va yolg'iz o'zi taxtni egallab oldi.

1250-yilning may oyida Malika Shajaratud-Durning mamlakat taxtini rasman egallab olganini eshitgan abbosiy xalifalari ayollarning 1-raqamli rahbar bo'lishiga e'tiroz bildiradi. Xalq ham bu qarorni qabul qilmaydi. 80 kunlik hokimligidan so'ng Shajaratud-Dur mamluk harbiy maktabining vakillaridan siyosatga qiziqmaydigan Izzuddin Oybekka turmushga chiqib oladi.. Maqsad uni taxtga o'tqizib, amalda mamlakatni o'zi boshqarmoqchi edi. Biroq Izzuddin Oybek u kutgandek sodda bo'lib chiqmadi. Shajaratud-Dur va uning sheriklari Forisiddin O'qtoy, Rukniddin Beybarslarning hiylasini yaxshi tushungan Izzuddin Oybek o'z atrofiga mamluklarning mutlaqo yengilmas jangchisi Sayfiddin Qutuzni (Jaloliddin Manguberdining jiyan) chaqirib oldi va fitna uyushtirish gumoni bilan Forisiddin O'qtoyni qatlga hukm qildi. Aynan ushbu voqea bilan Sayfiddin Qutuz Mamluklar saroyiga kirib keldi va qo'shinining bosh qo'mondoni bo'ldi. Izzuddin Oybek Sayfiddin Qutuzga katta imkoniyat va vakolatlar bergan edi. Bu esa uning raqiblariga, xususan Rukniddin Beybarsga yoqmas edi. Shuning uchun Beybars ma'lum muddat saroydan uzoqlashdi, keyinchalik Misrni tark etdi.

Shu yo'l bilan Izzuddin Oybek 1257-yilga qadar mamlakatni boshqardi. Hokimiyatni qo'lida saqlab qololmagan Shajaratud-Dur esa yangi rejalar tuza boshladi. Endigi reja Izzuddin

Oybekdan qutulish edi. 1257-yil aprel oyida Shajaratud-Dur Izzuddin Oybekni o'ldirtirib yubordi. Izzuddin Oybekni o'ng qo'li, armiya qo'mondoni Sayfiddin Qutuz va Izzuddin Oybekning birinchi xotinidan bo'lgan 15 yoshli o'g'li Nuriddin Ali zudlik bilan Shajaratud-Durni qo'lga oldilar [Dr. J. Turboniy, 2021 y. B145].

Nuriddin Alining onasi, ya'ni Izzuddin Oybekning birinchi xotinidan qotilning ustidan hukm chiqarishi talab qilindi. Nuriddin Alining onasi nihoyat darajada qattiq va jirkanch hukm chiqardi, bu qasos joriyalar tomonidan Shajaratud-Durni yog'ochdan bo'lgan kalishlar bilan urib o'ldirish hukm edi. Va u shu tariqa o'ldirildi.

Mamlakatda o'zi shundoq ham siyosiy vaziyat izdan chiqish arafasida edi. Shu vaqtda Xuloguxon boshliq mo'g'ullar imperiyasi tomonidan Islom dunyosiga hujumlar tashkil qilinib shaharlar vayron qilinayotgan edi. Bag'dod vayron qilingan va keyingi nishon Misr bo'lishi aniqlashib qolgan edi.

Rashididdin o'zining "Jome' at-tavorix" asarida keltirishicha, hijriy 658-yilning jumadul soniy (milodiy 1260-yil iyuni) oyida Xuloguxon Suriyadaligida mo'g'ul choparini 40 nafar xizmatkor bilan Misrga yuborib, undan Chingizxonga bo'ysunishni, xiroj yuborishni va sultonning o'zi Xuloguxonni huzuriga kelib, shihnalikni so'rashni talab qiladi va aks holda, urushga tayyorlanishni buyuradi. Shu solnomada xorazmshoh Jaloliddinning ba'zi amirlari ko'p sarguzashtlardan so'ng Misrga borib qolganliklari aytiladi. Ularni mamluk sultoni al-Malik al-Muzaffar Sayfiddin Qutuz (1259-1260) qabul qilib, mehribonlik ko'rsatadi, ahvollaridan xabar oladi va ko'p mollar in'om qiladi. Xulaguxonning choparlari kelganda Qutuz amirlarini maslahat uchun to'plab, ulardan qanday ish tutish haqida so'raydi. Xorazmiylarning amiri Nasiriddin Muhammad Kaymuriy bunday dedi: "Agar biz Xulaguning himoyasiga borsak, sharmandagarchilik bo'lmaydi, ammo piyolada zahar borligini bilaturib, undan ichish va to'g'ridan-to'g'ri o'limga borish, bu aqldan uzoqdir. Xulaguning majburiyatlari va va'dalari bajarilmaydi, chunki u bitim va va'dalardan so'ng ismoiliylarning boshlig'i Hurshohni, xalifa al-Mustasimni va boshkalarni o'ldirdi. Agar uning huzuriga boradigan bo'lsak, u biz bilan xam xuddi shunday qiladi". Qutuz dedi: "Agar biz mo'ug'ullardan oldin harakat qilmasak, u holda boshqa mamlakatlar bilan bo'lganidek, Misr ham tezda vayron qilinadi. Bizning mamlakatimizga qasd qilayotgan bu odamlarga nisbatan uch choradan birini qo'llash kerak: yo yarashmoq, yo jang qilmoq, yoki vatanni tark etmoq". Shunda Nasiriddin Kaymuriy dedi: "Yarashishning foydasi yo'q, chunki ularning va'dasiga ishonib bo'lmaydi!". Sulton Qutuz mo'g'ullar bilan jang qilishga qaror qildi [Ziyo Buniyotov, 2023 y. B. 239].

Misrlik mamluk qo'shinlarining mo'g'ullar bilan jangi hijriy 658-yil ramazon oyining 25-kunida (milodiy 1260-yil 4-aprel) Falastinda, Ayni Jalut degan joyda bo'ldi. Ma'lumki, bu jang mo'g'ullarning qaqshatqich mag'lubiyati va qochishi bilan tugadi.

Sulton Qutuzning o'ziga kelsak, al-Makriziy bunday yozadi: "Aytishlaricha, uning ismi Maxmud ibn Maxmud edi, uning otasi sulton Jaloliddinning amakisining o'g'li edi. Qutuzni totorlar asir olganlar va uni Damashqqa sotganlar, u yerdan u Qohiraga olib ketilgan".

Xorazmliklar Misrda, Suriya shimolida, Iroqda va Onadulining janubi-g'arbida o'troq bo'lib qoldilar. Ularning avlodlari hozirgi kunda ham Iroqning shimolida Mosul va Qirko'k atrofidagi qishloqlarda yashaydilar, ular o'zlarini turkman deydilar. Onadulida ular xurzumlu deb ataladilar va hozirgi kunda Xurzum deb ataladigan qishloqlarda yashaydilar. Shunday qishloqlardan sakkiztasi Egey dengizi sohilida Manisa (Turkiya) viloyatida joylashgan.

4. XULOSA, MUHOKAMA VA TAVSIYALAR

Xulosa o'rnida shuni aytish mumkinki, mo'g'ullarning shiddatli hujumlari ma'lum muddat musulmonlar yashaydigan yerlarni inqiroz holatga keltirib qo'ydi. Bu vaqtda esa musulmon

qo'mondonlar orasidan qahramonlar yetishib chiqdi. So'nggi Xorazmshoh – Sayfiddin Qutuz mamluklar harbiy maktabida kuchli jangchi bo'lib voyaga yetdi. U islom diniga muhabbatli, uni qadrllovchi va himoya qiluvchi musulmon edi. Uning sulton xonadonidan ekanligi o'ziga ishonchini oshishiga, keyinchalik taxtni egallashiga va boshqarish ishlarini osonlik bilan amalga oshirishiga xizmat qildi. Sayfiddin Qutuzning mamluklar sultonligidagi hukmronligi qisqa vaqt davom etgan bo'lsa ham u Islom olami uchun ulkan ishni amalga oshirdi.

Demak, So'nggi Xorazmshoh – Sayfiddin Qutuz Xorazm diyorida Anushteginiylar oilasida dunyoga keldi, Shom diyorlarida qul sifatida yashadi. Keyinchalik esa Misrda Mamluklar sultonligi taxtni egallab hukmronlik qildi va Misrda vafot etdi. O'zbekistonliklar va misrliklar o'rtasidagi aloqalarning o'rta asrlar bosqichida so'nggi Xorazmshoh – Sayfiddin Qutuz muhim shaxs sifatida tarixda qoldi.

5. ADABIYOTLAR

1. B.Abduraimov, G'.Atajonov. "Sayfiddin Qutuz – so'nggi zarba". – Toshkent: "Yangi asr avlodi", 2023-y. B. 96
2. Dr. J. Turboniy, "Tarix yo'nalishini o'zgartira olgan Islom ummatining 100 nafar buyuk shaxsi". – Toshkent: 2021 y. B144
3. I.Bobojonov. The last Khorezmshah - the history of Saifiddin Qutuz's struggle against the mongol invaders . INTERNATIONAL JOURNAL OF EUROPEAN RESEARCH OUTPUT ISSN: 2053-3578 I.F. 9.1 P. 34
4. Shahobiddin Muhammad an-Nasaviy, "Sulton Jaloliddin Manguberdi". –Toshkent: "Fan", 2018 y. B.120
5. Shayx Muhammad Sodiq Muhammad Yusuf "Islom tarixi" 2-juz. – Toshkent: "Hilol-Nashr", 2017-y. B.240
6. Ziyoy Buniyotov, "Anushteginiy – Xorazmshohlar davlati (1097-1231)". – Toshkent: "Yangi asr avlodi", 2023 y. B. 238
7. Ziyoy Buniyotov, "Anushteginiy – Xorazmshohlar davlati (1097-1231)". – Toshkent: "Yangi asr avlodi", 2023 y. B. 239

**THE ROLE OF THE SAMANID DYNASTY IN THE SOCIAL-POLITICAL AND
CULTURAL CHANGES IN MOVAROUNNAHR IN THE IX-X CENTURIES**

**IX-X ASRDA MOVAROUNNAHRDAGI IJTIMOIIY-SIYOSIY VA MADANIY
O'ZGARISHLARDA SOMONIYLAR SULOLASINING O'RNI**

MAMATAXUNOV NOZIM AZIZOVICH¹

¹**Doctor of Philosophy in Historical sciences (PhD), associate professor, Department of
History, Oriental university, Tashkent, Uzbekistan, ORCID: 0009-0000-0601-222X**

Annotatsiya

VII asr oxiri-VIII asr boshlarida Movarounnahr diyoriga Islom dinining kirib kelishi ortidan hududda ijtimoiy-siyosiy, iqtisodiy va madaniy hayotda tub o'zgarishlar yuz beradi. Ma'lum muddat arab xalifaligi tarkibida bo'lgan Movarounnahrda sekin-astalik bilan mahalliy sulolalar tomonidan markazlashgan davlatga asos solishga bo'lgan intilish kuchayib bordi. Ushbu kurashlarga arab xalifalari tomonidan doimiy qarshiliklar ko'rsatib kelingan. Biroq bu qarshiliklar doim ham o'zining samarali natijasini ko'rsatmadi. Buning asosiy sabablaridan biri mahalliy turkey sulolalarning Movarounnahrda hokimiyatni qo'lga olish uchun jiddiy olib brogan kurashlari hisoblanadi.

Ushbu kurashlarda tohiriylar, safforiylar va somoniylar sulolalari doimiy ravishda faollik ko'rsatib keldilar. Arab xalifalari esa ushbu sulolalar orasida turli yo'llar bilan kelishmovchilik keltirib chiqarishga harakat qilib keldi. Shunday bo'lsa-da, yakunda mahalliy turkey somoniylar sulolasi Movarounnahrda hokimiyatni qo'lga oldi va markazlashgan davlatga asos soldi.

Ushbu maqolada Movarounnahrda IX-X asrlarda yuz bergan ijtimoiy-siyosiy va madaniy jarayonlarda Somoniylar sulolasining o'rni tahlil qilinadi. Somoniylar sulolasining Movarounnahrda turli mulklarga egalik qilish tarixi, davlat hokimiyati tepasiga kelishi, ushbu oilaning abbosiy xalifalar bilan munosabati tarixiy manbalar asosida ko'rsatib beriladi. Shuningdek, Somoniylar hukmdorlarining ilm-ma'rifatga keng qamrovli homiylik ishlari, ularning qo'llab-quvvatlovi bilan mamlakatda ilm-ma'rifat yanada ravnaq topganligi, bu davrda yetishib chiqqan ulamolar, tarichilar, Islom dini sohasining yetuk ma'rifatparvarlarining ilm yo'lida erishgan natijalari ochib beriladi.

Kalit so'zlar: Somoniylar sulolasi, Movarounnahr, ilm-ma'rifat, Ismoil Somoniy, abbosiylar.

Abstract

"At the end of the 7th century and the beginning of the 8th century, following the arrival of Islam in the region of Movarounnahr, there were significant changes in the social-political, economic, and cultural life of the area. After being part of the Arab Caliphate for some time, the local dynasties in Movarounnahr gradually strengthened their efforts to establish centralized states. These struggles were met with constant resistance from the Arab Caliphs. However, this resistance did not always yield effective results. One of the main reasons for this was the serious struggle waged by the local Turkish dynasties to take control of power in Movarounnahr".

"In these struggles, the Tahirids, Saffarids, and Samanids were consistently active. The Arab Caliphs, on the other hand, tried to create divisions among these dynasties through various

means. Nevertheless, in the end, the local Turkish Samanid dynasty took control of power in Movarounnahr and established a centralized state".

This article analyzes the role of the Samanid dynasty in the social-political and cultural processes that took place in Movarounnahr during the IX-X centuries. The history of the Samanid dynasty's ownership of various properties in Movarounnahr, their rise to power, and their relationship with the Abbasid caliphs are illustrated based on historical sources. Additionally, the extensive patronage of the Samanid rulers in the fields of science and education is discussed, showing how their support contributed to the flourishing of knowledge in the country. The article also highlights the achievements of scholars, historians, and prominent intellectuals in the field of Islamic studies during this period.

Key words: Samanid dynasty, Movarounnahr, science and education, Ismail Samani, Abbasids.

1. KIRISH

IX – X asrlarda Movarounnahrda yuz bergan ijtimoiy-siyosiy jarayonlar o'zbek davlatchiligi tarixida muhim rol o'ynaganligi bilan alohida ajralib turadi. Ushbu davrda Vatanimiz hududida Somoniylar sulolasi tomonidan markazlashgan davlat tashkil etiladi. Somoniylar davlati tashkil topgan davrda Buxoro, Samarqand va boshqa shaharlar islom dunyosining eng yirik madaniy va ilmiy markazlariga aylanib ulgurgan edi. O'z navbatida Somoniylar davlati ijtimoiy-madaniy hayotni yanada taraqqiy etishiga xizmat qilish bilan birga islom davridagi davlatchilik asoslarini yaratdi. Tarixiy manbalarda Somoniylar sulolasini Movarounnahrda nafaqat siyosiy jarayonlarni barqarorlashtirishda faollik ko'rsatgani, balki ijtimoiy-iqtisodiy, madaniy hayotni ham ravnaq topishida o'zining munosib hissasini qo'shganligi haqida alohida ma'lumotlar keltiriladi. Buning asosiy sabablari o'rganilganda Somoniy hukmdorlarning ilm-ma'rifatga homiylik qilganligi qayd etiladi. Ularning homiyligida islom dini ilmi yanada yuksalib bordi. Xususan, Movarounnahrda hanafiylik mazhabini yanada keng yoyilishida, moturidiya ta'limotining yuzaga kelishida, moturidiya kalom maktabi tarixi haqida so'z ketganda Somoniylar sulolasi tomonidan katta ishonch bildirilgan va qo'llab-quvvatlangan iyodiylar oilasi alohida hurmat bilan tilga olinadi. Iyodiylar oilasi ushbu davr ijtimoiy-siyosiy jarayonlarda faol bo'lganligi bilan alohida e'tibor markazida bo'ldi va mamlakatda katta hurmat qozondi.

2. METOD

"IX-X asrda Movarounnahrda ijtimoiy-siyosiy va madaniy o'zgarishlarda somoniylar sulolasining o'rni" mavzusi hamma davrda dolzarb ahamiyatga ega hisoblanadi. Ushbu tadqiqotning o'rganilishi Somoniylar sulolasining hokimiyatga kelish jarayoni, ular tomonidan Movarounnahrda hanafiylik mazhabini yanada keng yoyilishida, moturidiya ta'limotining yuzaga kelishida, moturidiya kalom maktabining rivojlanishida muhim ro'l o'ynaganligini ko'ratib berishda tadqiqot olib borishning eng muhim va dozarb usullaridan foydalanildi. Xususan, tadqiqot xolislik, analiz, sintez, qiyosiy tahlil, umumlashtirish, tarixiy tahlil, xronologik uslublardan foydalangan holda olib borildi.

3. NATIJALAR

Movarounnahrning Somoniylar davri tarixi haqida birinchilardan bo'lib Istaxriy "Suvar al-aqolim val-masolik val-mamolik", Ibn Havqal "Surat arz", Maqdisiy "Ahsan taqosim" nomli asarlarida batafsil ma'lumot berib o'tganlar.

O'tgan asr tarixchilaridan ingliz sharqshunosi Key Lastronj "Sharqiy xalifalik shaharlari", venger sharqshunosi Armini Vamberi "Buxoro tarixi" hamda ingliz sharqshunosi Vulfrid Madelungning ilmiy maqolalarida ham o'rganilayotgan davr haqida ma'lumotlar berilgan.

Somoniylar kuchli va ilm-ma'rifatga homiylik qiluvchi amir bo'lishgan. Movarounnahrda ularning poytaxt shaharlari, asosan, Samarqand va Buxoro hisoblangan hamda amirlik chegarasi kengligi turkiy davlatlardan to Iroqqacha, uzunligi Hind diyorida Rumgacha cho'zilgan. Bu sulola 102 yilu 6 oy hukmronlik qilgan (Джамал ал-Карши. 2005. – С. 98.).

Somoniylar aslida Somon qishlog'i oqsoqoli Somonxudotning avlodlaridir. Somonxudotning avlodlari IX asr birinchi yarmida Farg'ona, Shosh, Samarqand, Hirot kabi yirik viloyatlarga hokimlik qilganlar.

Movarounnahr o'lkasi Damashqdan so'ng Ma'mun davriga qadar Bag'doddagi xalifalikka bog'liq bo'lgan. Somoniylar IX asr boshlarida Ma'mun xalifaligi davrida siyosiy ko'tarilishni boshladilar. Ma'mun xalifa bo'lgach, As'ad ibn Somonning farzandlarini o'ziga yaqin kishilardan bo'lib, Movarounnahr boshliq qilib tayinlagan. Shu bilan Movarounnahr somoniylar qo'liga o'tgan.

Ma'munning hokimi G'asson ibn Abbod to'rtta somoniy aka-ukalarini Xuroson va Movarounnahrda mahalliy hokimliklarga, xususan, Nuh ibn As'adni Samarqandga, Ahmad ibn As'adni Farg'ona shahriga, Shosh va Ustrushonaga Yahyo ibn As'ad va Hirot shahriga Ilyos ibn As'adni amir etib tayinlaydi (Иззуддин Ибн Асир. Ал-Комил фи ат-тарих. – 1987. – Ж. 7. – Б. 279.). Shu sababdan, Somoniylar amirligi xalifalikka qaramligi saqlanib qoladi. Lekin 875-yilga qadar ular markaziy xalifalikka bo'ysunadi. 875-yildan boshlab, ular mustaqil imperiya sifatida Somoniylar davlatini barro qildilar (Ахмад ибн Авазуллох Харбий. 2000. – Б. 86.).

874-yildan boshlab Buxoroni, 892-yildan boshlab esa butun Movarounnahrni boshqarishni boshlagan Ismoil Somoniy davriga kelibgina bu qaramlikdan to'liq qutulish imkoni tug'ildi (Азамат Зиё. СОМОНИЙЛАР. <http://e-tarix.uz/vatan-tarixi/uzbek-davlati/364-samoniylar.html>).

Ismoil Somoniy va Abbosiy xalifa o'rtasidagi munosabatlar tarixiy manbalarda turlicha yoritilgan. Masalan, ensiklopedik olim Jamol Qarshiyning "Mulhaqot bi-s-surah" asarida ma'lumot berishicha, Ismoil Somoniy Abbosiylar xalifasiga o'ta itoatkor bo'lgan va ularning taklifi bilan safforiylarni yo'q qilgan (Джамал ал-Карши. 2005. – С. 98.). Lekin boshqa manbalarda o'sha davrdagi Abbosiy xalifa Mu'tadid billah safforiylar lashkarboshisi Amr ibn Laysni Xursonning voliysi etib tayinlagani, bundan Ismoilning g'azabi kelib, Amrga qarshi jang qilgani kabi ma'lumotlar berilgan.

Ismoil Somoniy Xurosonni egallaganidan so'ng safforiylar peshvosi Muaddal ibn Homon Safforning ikki o'g'li Ya'qub ibn Laysni (vaf. 938 y.) va Amr ibn Laysga qarshi kurash olib borgan. Ismoil Somoniy Balx daryosini kechib o'tib, Amr ibn Laysni asirga tushirgan va Buxoroga olib kelgan (Джамал ал-Карши. 2005. – С. 99.).

Ismoil va Amr ibn Lays o'rtasida bo'lib o'tgan jang manbalarda turlicha ifodalangan. Ismoil xiyla ishlatib, Amr ibn Lays qo'mondonlarini quyidagi so'zlar bilan qo'rqitadi: "Biz boylikni istamaymiz va asosiy maqsadimiz bu jangda g'oziy bo'lishdir. Amrning maqsadi esa, boylikdir. Shu tufayli u bu dunyoni, biz esa oxiratni o'ylaymiz". Ismoilning ushbu chaqirig'iga Amrning ko'plab lashkarlari ishonib, undan voz kechishadi. Natijada oz sonli lashkarboshilar bilan qolgan Amr bu jangni boy beradi (Д.Г.Тор. D.G.Tor. (2009). – P. 282.).

Ismoilning Amrni qo'lga olganini Bag'doddagi xalifa eshitgach, uning huzuriga o'zining eng yaqin mulozimlaridan bo'lgan Abdulloh ibn Fath degan kishini elchi qilib yuboradi. Elchi Ismoilga Amr ibn Laysni xalifaning ixtiyoriga topshirilishini so'rab yozilgan maktubni tutqazadi. Ismoil elchiga rad javobini berib, shunday deydi: "Xurosonda Amr ibn Laysning ayg'oqchilari ko'pligini bilasanmi?! Ular o'zlarini Amr ibn Laysning quli deb hisoblashadi. Agar men senga uni berib

yuborsam, ayg'oqchilar bu xabarni uning tarafdorlariga yetkazmasliklariga, xalifaga qarshi qo'zg'olon uyushtirilib uni yana o'z mavqeyiga qo'yilishiga kim kafolat beradi?! Alloh menga yordam berib, men bu zolimni osonlikcha mag'lub etdim. Shu sababdan, uni senga berib yuborolmayman (Джамал ал-Карши. 2005. – С. 100.)". Lekin xalifa elchisi o'z gapida qat'iy turib oladi. Shunda Ismoil Amr ibn Laysni o'ldirib, uning boshini xalifaga berib yuborishini aytadi. Elchi bunga ham ko'nmay, xalifaning torshirig'ini bajarishga uni ko'ndiradi.

Ismoil Somoniy Samarqand shahrini boshqarib turgan ukasi Ahmadni chaqirtiradi. Amr ibn Lays Samarqandda Ahmadning qo'lida ushlab turilgan edi. Uni qo'llari bog'langan holda Abdulloh ibn Fathga torshiradilar.

Ismoil Abdulloh ibn Fath bilan birga hamroh qilib o'zining vakili sifatida Tegin degan turkiy lashkarboshini jo'natadi. Xalifa elchisi 500 suvoriy lashkarlar qurshovida Amr ibn Laysni Bag'dodga olib ketadilar.

Tegin yo'lga ketishidan oldin Ismoil Somoniy unga shunday uqtiradi: "Sen Amr ibn Lays mingan chodir oldida borasan. Bordiyu, hujum uyushtirilib, uni qutqarmoqchi bo'lishsa, uni o'ldirasan (Джамал ал-Карши. 2005. – С. 100.)".

Amr ibn Lays xalifa huzuriga talafotsiz yetkaziladi va umrining oxirigacha zindonda saqlanadi. U 902-yili Bag'dodda qamoqda vafot etadi. Ismoil Somoniy esa undan so'ng 907-yil noyabr oyida Buxoroda vafot etadi.

Ismoil Somoniy Farg'ona, Isfijob (Sayram), Shosh, Samarqand, Buxoro, Xorazm, Chag'oniyon, Xuttalon, Kesh, Xuroson, Seyiston, G'azna kabi qator viloyatlarni o'z hukmi ostida birlashtira olgan. Afsuski, Ismoil vafotidan so'ng taxtga chiqqan Somoniylar namoyandalari (Ahmad, Nasr, Nuh I, Abdumalik, Mansur II, Nuh II, Mansur II) ajdodlari qoldirgan merosni saqlab qolishga ojizlik qildilar (Азамат Зиё. Сомонийлар. // <http://e-tarix.uz/vatan-tarixi/uzbek-davlati/364-samoniylar.html>).

Ismoil Somoniydan so'ng uning quyidagi zurriyotlari amirlik faoliyatini olib borganlar:

1. Ahmad ibn Ismoil Abu Nasr Shahid. U 294/907-301/914-yillarda hukmronlik qilgan. Otasi Ismoil vafotiga qadar Xurosonga amirlik qilgan. U davlatni 6 yilu 4 oy boshqargan va 301/914-yil jumodus soniy/yanvar oyida Farob qishlog'ida o'zining qullari tomonidan o'ldirilgan;
2. Nasr ibn Ahmad Abul Hasan Said. U 8 yoshida taxtga o'tirgan va 30 yil hukmronlik qilgan. U bolalik chog'ida davlatni vaziri Abu Abdulloh Muhammad ibn Ahmad Jayhuniy boshqargan. 331/943-yil rajab/aprel oyida Buxoroda vafot etgan;
3. Nuh ibn Nasr Hamid. U 331/943-342/954-yillarda hukmronlik qilgan va 331/954 yil rabius soniy/avgust oyida vafot etgan;
4. Abulmalik ibn Nuh Rashid. U 342/954-350/961-yillarda hukmronlik qilgan va 350/961-yil shavvol/mart oyida vafot etgan;
5. Mansur ibn Nuh Sadid. U 350/961-365/976-yillarda hukmronlik qilgan va 395/976 yil shavvol/iyul oyida vafot etgan;
6. Nuh ibn Mansur Abul Qosim Roziy. U 365/976-386/997-yillarda hukmronlik qilgan va 387/997-yil rajab/avgust oyida vafot etgan;
7. Mansur ibn Nuh Abul Haris. U 386/997-389/999-yillarda hukmronlik qilgan va 389/999-yil safar/fevral oyida Saraxsda vafot etgan;
8. Abdul Malik ibn Nuh Abul Favoris. U 389/999-yil shavvol/sentyabr oyida vafot etgan. U 7 oygina hukmronlik qilgan.

Manbalarda somoniy amirlari, ayniqsa, Ismoil Somoniyning o'sha davrdagi xoriijilar va g'ayridin turklarga qarshi kurash harakatlarini olib borgan ham ta'kidlanadi. Ayniqsa, g'arb tadqiqotchilari shu vaj bilan somoniylar sulolasiga ko'plab salbiy fikrlarni bildiradilar. Masalan, isroillik tadqiqotchi D.J.Tor "Somoniy davrida Markaziy Osiyoning islomlashuvi va musulmon dunyosining qayta shakllanishi" ("The Islamization of Central Asia in The Sāmānid era and the reshaping of the muslim world") nomli maqolasida ta'kidlashicha, Ismoil Somoniy Markaziy Osiyoni islomlashtirish kompaniyasini tashkil qilgan. Uning siyosati harbiy qo'mondonlar va ambitsiyalar asosida qurilgan. Ismoil o'z kuchini taqvodorlikka va eng avvalo, islomni qabul qilmagan turklarga qarshi muqaddas urushga yo'naltirgan (D.G.Tor. (2009). – P. 287.). Tadqiqotchining ta'kidlashicha, Ismoil Somoniy "jihod" hukmini bahona qilib, 893-yilda islomni qabul qilmagan turklarga qarshi harbiy yurish boshlagan.

Shu yili uning katta o'g'li Ahmad Somoniy g'ayridin turklar o'lkasiga bostirib kirgan va 10 000 dan ortiq kishi asirga olingan, ko'rlari o'ldirilgan, son-sanoqsiz mollar talon-taroj qilindi (Иззуддин Ибн Асир. 1987. – Ж. 7. – Б. 464-465.). D.J.Torning ta'kidlashicha, Ismoil ushbu "jihod" harakatini o'zidan oldingi Safforiylar singari, xalifaga haddan ziyod sovg'alar yuborish orqali ommalashtirishga harakat qilgan" (D.G.Tor. (2009). – P. 283.).

Tadqiqotchining xulosalariga ko'ra, Ismoil Somoniyning g'ayridin turklarga qarshi ushbu kurashidan asl maqsadi, aslida, markaziy xalifaga o'zini yaqin ko'rsatishi va shu orqali Safforiylar ustidan o'zining qo'li baland kelishini ta'minlashi bo'lgan (D.G.Tor.– P. 285.). Ismoil Somoniyning g'ayridin turklarga qarshi ushbu kurashi tadqiqot yuqorisida ma'lumot berilgan Amr ibn Laysga qarshi urushga "eshik ochib bergan" (D.G.Tor. (2009). – P. 285.).

Tadqiqotchi D.J.Tor maqolasi bir tomonlama xulosalarga asoslangani ko'rinib turibdi. D.J.Torning Ismoil Somoniy o'zining shaxsiy ambitsiyasi va Safforiylardan o'ch olish maqsadida g'ayridin turklarga qarshi kurash olib borgan, degan xulosalari biroz mulohazali. Chunki Ismoil Somoniyning g'ayridin turklarga qarshi kurashgani o'sha davrdagi siyosiy va ijtimoiy muhitning taqozosi hisoblanadi. Shu jihatdan Somoniylar davri va amirlariga nisbatan bu kabi salbiy qarashlarga javob berish uchun o'sha davr ijtimoiy va madaniy holatlar haqida ham ma'lumotlarni tahlil etish maqsadga muvofiq bo'ladi.

Somoniy davlatida IX asrning oxirlarida ijtimoiy-siyosiy va iqtisodiy sohalarda muhim o'zgarishlar yuz bergani va bir necha yillar davomida tinch siyosat va sharoitlar hukmron bo'lib turgani Movarounnahrning asosiy ilmiy markazlaridan hisoblangan Samarqand shahrida ilmiy jarayonlarning yanada jonlanishiga zamin yaratgan. Tarixiy manbalarda hatto Somoniylar davlatining poytaxti bo'lgan Samarqand o'sha davrning eng muhim ilm markazi hisoblangan Bag'dodni ham ortda qoldirgani haqida ma'lumotlar kelgan. Ayniqsa, Samarqandning Buyuk Ipak yo'lida joylashgani tijorat, san'at va ilm markazlaridan biriga aylanishiga sabab bo'lgan. Somoniylar davrida Samarqandda nafaqat islom dinining, balki boshqa dinlarning ham ta'lim markazlari faoliyat olib borgan.

Mashhur tarixchi olim Ibn Asir: "Somoniy davlati yer yuzida keng yoyilib, ko'p joylarni egallagan hamda siyrat va adolat jihatidan eng yaxshi davlatlardan edi", — deb e'tirof etgan (Иззуддин Ибн Асир. 1987. – Ж. 7. – Б. 279.).

Yana bir ensiklopedik olim Ibn Hallikon Somoniylar davlati amirlarini bunday sifatlagan: "Somoniy podshohlari Movarounnahr va Xuroson sultonlarining siyrat jihatidan eng yaxshilari edi. Ulardan kim podshohlikka o'tirsa, "sultonlar sultoni", deb atalar va shu nom bilangina tanilar edi. Bu nom unga go'yo belgi bo'lib qolar edi. Odatda ular adolatli, zakovatli va ilimli kishilar bo'lganlar" (Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. 2000. – Б. 88.).

Ibn Asir Somoniylar davlatining sultonlaridan Ahmad ibn Asadni bunday ta'riflagan: "Ahmad ibn Asad tama' qilmaydigan, hamma yaxshi ko'radigan kishi bo'lib, uning odamlari pora olmas edi" (Иззуддин Ибн Асир. 1987. – Ж. 7. – Б. 279.). Ushbu sultonning o'g'li Ismoil haqida ham shunday fikrlarni bildirgan: "Ismoil oqil, adolatli, xalqiga yaxshi munosabatda bo'ladigan, yumshoq odam edi" (Иззуддин Ибн Асир. Ал-Комил фи ат-тарих. – Байрут: Дар ал-кутуб ал-илмия. XI жилдди. 1987. – Ж. 7. – Б. 5).

Maqdisiy "Ahsan taqosim" asarida somoniy hukmdorlar haqida shunday e'tirof bildirgan: "Ular siyrat, ilm va ilm ahlini hurmat qilish va ulug'lash jihatidan podshohlarning eng yaxshilaridir" (Мухаммад ибн Аҳмад Мақдисий. 1906. – Б. 323.).

Somoniylar davlatida Movarounnahr shaharlarida mo'l-ko'pchilik bo'lgan. Turli fitnalarga barham berilgan. O'sha davrda hatto mahalliy aholi, "Agar biron daraxt Somon oilasiga qarshi chiqsa, albatta qurib qoladi", deb aytishardi (Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. 2000. – Б. 87.).

Somoniylar davlatining gullab yashnashi va o'lkadagi farovon hayot, to'kinchilik 998-yilga qadar davom etdi. Shu yili Somoniylar davlati bir tarafdan Sabuktegin oilasi, ikkinchi tarafdan esa Turk xoqonligi tomonidan qulatildi (Иззуддин Ибн Асир. 1987. – Ж. 9. – Б. 148.).

Somoniylar davrida mamlakat madaniy jihatdan yuksalgan. Ko'pgina shaharlarda madrasalar qurilgan. Ilm-u fan, me'morchilik, naqqoshlik va kulolchilik taraqqiy etgan. Qishloq xo'jaligi rivojlangan. Buxoroda amir saroyida eng yirik kutubxona bo'lgan. Somoniylar davrida Abu Mansur Moturidiy bilan bir qatorda Abu Nasr Forobiy (873-950), Ibn Sino (980-1037), Abu Rayhon Beruniy (973-1048) kabi buyuk olimlar yetishib chiqqan.

Somoniylar Hazar, Eron, Bulg'or, Xitoy, Rus bilan keng ko'lamda savdo-sotiq qilgan. Mol ayirboshlashda Sharqiy Yevrora bilan qilinadigan karvon savdosi katta ahamiyatga ega bo'lgan. Sharqiy Yevroradan Somoniylar davlatiga asosan qunduz va boshqa hayvonlar mo'ynalari, Somoniylar davlatidan Sharqiy Yevroraga sholi, quruq mevalar, jun matolar va shoyilar olib ketilgan. Somoniylar podshohlari ilmga va uning ahliga katta e'tibor bergan edilar. Buning tasdig'i o'laroq, o'lkada ko'plab umumiy va xos kutubxonalar barpo etilgan. Ibn Asir Ismoil Somoniyni shunday ta'riflagan: "Ismoil yaxshi inson bo'lib, ilm va din ahlini yaxshi ko'rar va ularni hurmat qilar edi" (Иззуддин Ибн Асир. 1987. – Ж. 7. – Б. 282.).

Manbalarda Ismoilning o'zi haqida shunday rivoyat qilinadi: "Samarqandda yashayotgan edim. Bir kuni zulm bilan olingan narsalar xususida o'ylanib o'tirgan edim. Shunda Abu Abdulloh Muhammad ibn Nasr Faqih Shofeiy kirib qoldi. Men u zotning ilmi va dinini ulug'lab darhol o'rnimdan turdim" (Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. 2000. – Б. 89.).

O'z davrida somoniy sulton huzurida ilmiy munozaralar tashkil qilinar va sultonning o'zi turib biron bir masalani so'rar edi. So'ng hozir bo'lgan ulamolar bunga javob berar edilar. Sultonlikdagi har bir jome' masjidda kutubxona mavjud bo'lib, eng kattasi Marv shahrida joylashgan edi. Mazkur kutubxona turli lug'atlardagi nafis kitoblarni qamrab olgan. Shuningdek, sultonning maxsus kutubxonasi ham bo'lgan.

Abu Ali ibn Sino Sulton Nuh ibn Mansur kutubxonasi haqida shunday deydi: "O'sha davrda Buxoro sultoni Nuh ibn Mansur edi. Bir kuni u qattiq kasal bo'lib qoldi. Uni davolash uchun ko'plab tabiblar chaqirildi. Men ham u yerga bordim va sultonni davolay boshladim. Uning xizmatiga qattiq kirishdim. Bir kuni kutubxonasiga kirib, u yerdagi tabobat ilmiga oid kitoblarni mutolaa qilishga ruxsat so'radim. Menga ijozat berildi. Shunda bir necha xonadan tashkil topgan kutubxonaga kirdim. Xonalarda sandiqlar bo'lib, ular ustma-ust taxlangan edi. Ba'zi xonalarda arab tili va she'riyatiga oid kitoblar bo'lsa, boshqasida fiqhga oid kitoblar joy olgan edi. Shu tarzda har bir fan uchun alohida xonalar bo'lib, ular kitob bilan to'la edi. Men u yerda

avval bironta kishidan nomini eshitmagan, oldin ham, keyin ham ko'rmagan kitoblarga duch keldim" (Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. 2000. – Б. 89.).

Somoniylar davrida Movarounnahr o'lkasi hadis, fiqh, lug'at va boshqa islomiy ilmlar bo'yicha yetuk olimlarni etishtirib chiqargan. Ular o'zlarining jiddu-jahdlari, ilm yo'lidagi qiyinchiliklarga sabr qilishlari bilan katta matonat ko'rsatganlar. Ular har qancha uzoq bo'lmasin, olis shaharlarga borib, mashaqqat bilan ilm olgan edilar.

Shuningdek, Somoniylar davrida Movarounnahr va Xuroson o'lkalarida turli islomiy aqidaviy oqimlar bilan bir qatorda g'ayri islomiy oqimlarni ham uchratish mumkin edi. Tabiiyki, ular o'rtasida turli fikriy qarashlar bo'lib, o'zaro doimiy g'oyaviy kurashlar ham davom etardi.

Yuqoridagi ma'lumotlardan Somoniylar davrida mintaqada turli firqalar orasida fikriy kurashlar yuzaga kelganidan va Abu Mansur Moturidiy aynan o'z davrida yetishib chiqqani va uning ilmiy merosi o'sha davrda nihoyatda katta ahamiyatga ega bo'lganidan dalolat qiladi.

Lekin yuqorida qayd etilgan fikriy kurashlar avj olganiga qaramay, somoniy hukmdorlar o'z davrining yetuk olimlarini Samarqandga taklif qilib, ularga katta ehtirom ko'rsatganlar hamda ta'lim sohasida keng imkoniyatlar yaratib berganlar. Bunday siyosat natijasida Movarounnahrda boshqa o'lkalardan, xususan, Xuroson, Shom, Iroq, Onado'li kabi o'lkalardan ko'plab olimlar ilm istab kela boshlaganlar.

Abul Mu'in Nasafiy Xuroson va Movarounnahrdagi xalqlarning mazhablari haqida tushuntirish bergandan so'ng, "usul va furu" ilmlarini birlashtirgan samarqandlik olimlarimiz shayx Abu Bakr Ahmad ibn Ishoq ibn Sabih Juzjoniyni zamonidan beri shu fikrda edilar" deydi.

Turk tadqiqotchisi Axmet Akning fikriga ko'ra, Nasafiyning "samarqandlik olimlarimiz" iborasini "Samarqand maktabi" va "shu fikrda edilar" iborasini "hanafiy-moturidiya ta'limotida edilar", deb tushunish o'rinli bo'ladi (Ahmet Ak. 2008. – S. 100.).

4. XULOSA, MUHOKAMA VA TAVSIYALAR

Xulosa o'rnida aytish mumkinki, IX-X asrlarda Movarounnahrdagi hokimiyat tepasiga Somoniylar sulolasining kelishi mintaqada siyosiy barqarorlikka xizmat qildi. Movarounnahr va Xurosonda yetakchilikka erishish uchun somoniylar sulolasi, xususan, Ismoil Somoniy tomonidan olib borilgan harbiy yurishlar, abbosiy xalifalar bilan munosabatda ustunlikka erishilganligi ushbu sulolani islom dunyosida mavqeyi ortishiga xizmat qildi. Somoniylar sulolasi tomonidan markazlashgan davlat barpo etilishi ilm-ma'rifatni yanada ravnaq topishiga yo'l ochib berdi. Olimlar har jihatdan qo'llab-quvvatlanganligi alohida e'tiborga molikdir. Movarounnahrning Buxoro, Samarqand va yana boshqa shaharlari islom olamida o'zining islom markazi ekanligi bilan allaqachon hurmat qozongan bo'lsa, ularning davrida bu an'analar yana davom etdi.

Somoniylar davlatining ijtimoiy-siyosiy, iqtisodiy va madaniy hayotiga doir manbalar o'z zamonasida va undan keyingi davrlarda ham tarixchi olimlarning diqqat markazida bo'lgan. Bugungi kunda ham Somoniylar davlatining siyosiy sahnaga kelishi, ular davrida amalga oshirilgan muhim islohotlar, davlat boshqaruvini tashkil etilishiga doir manbalarni ko'proq tahlil qilish va o'zbek tiliga tarjima qilish borasida hali ko'p ishlar amalga oshirilishi kerak.

5. ADABIYOTLAR

1. Ahmet Ak. Büyük Türk Âlimi Mâtûrîdî ve Mâtûrîdîlik / Монография. – Istanbul: İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2008. – S. 100.
2. D.G.Tor. The Islamization of Central Asia in the Sāmānid era and the reshaping of the Muslim world / Bulletin of SOAS, 72, 2 (2009). – P. 287.

3. D.G.Tor. The Islamization of Central Asia in the Sāmānid era and the reshaping of the Muslim world / Bulletin of SOAS, 72, 2 (2009). – P. 283.
4. D.G.Tor. The Islamization of Central Asia in the Sāmānid era and the reshaping of the Muslim world / Bulletin of SOAS, 72, 2 (2009). – P. 285.
5. D.G.Tor. The Islamization of Central Asia in the Sāmānid era and the reshaping of the Muslim world / Bulletin of SOAS, 72, 2 (2009). – P. 286.
6. D.G.Tor. The Islamization of Central Asia in the Sāmānid era and the reshaping of the Muslim world / Bulletin of SOAS, 72, 2 (2009). – Б. 5.
7. Азамат Зиё. Сомонийлар. // <http://e-tarix.uz/vatan-tarixi/uzbek-davlati/364-samoniylar.html>
8. Азамат Зиё. Сомонийлар. <http://e-tarix.uz/vatan-tarixi/uzbek-davlati/364-samoniylar.html>. (мурожаат санаси: 18.04.2021).
9. Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. Ал-Мотуридия: диросатан ва тақвиман. – Ар-Риёд: Дар ас-самий, 2000. – Б. 86.
10. Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. Ал-Мотуридия: диросатан ва тақвиман. – Ар-Риёд: Дар ас-самий, 2000. – Б. 88.
11. Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. Ал-Мотуридия: диросатан ва тақвиман. – Ар-Риёд: Дар ас-самий, 2000. – Б. 87.
12. Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. Ал-Мотуридия: диросатан ва тақвиман. – Ар-Риёд: Дар ас-самий, 2000. – Б. 89.
13. Аҳмад ибн Авазуллоҳ Ҳарбий. Ал-Мотуридия: диросатан ва тақвиман. – Ар-Риёд: Дар ас-самий, 2000. – Б. 89.
14. Д.Г.Тор. D.G.Tor. The Islamization of Central Asia in the Sāmānid era and the reshaping of the Muslim world / Bulletin of SOAS, 72, 2 (2009). – P. 282.
15. Джамал ал-Карши. Ал-Мулхакат би-с-сурах (جمال القرشي. الملحقات بالصراح) / отв.ред. А.К.Муминов. Введение, перевод с арабско-персидского, комментарии, текст, факсимиле Ш.Х.Вахидова, В.В.Аминова. – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. – С. 98.
16. Джамал ал-Карши. Ал-Мулхакат би-с-сурах (جمال القرشي. الملحقات بالصراح) / отв.ред. А.К.Муминов. Введение, перевод с арабско-персидского, комментарии, текст, факсимиле Ш.Х.Вахидова, В.В.Аминова. – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. – С. 98.
17. Джамал ал-Карши. Ал-Мулхакат би-с-сурах (جمال القرشي. الملحقات بالصراح) / отв.ред. А.К.Муминов. Введение, перевод с арабско-персидского, комментарии, текст, факсимиле Ш.Х.Вахидова, В.В.Аминова. – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. – С. 99.
18. Джамал ал-Карши. Ал-Мулхакат би-с-сурах (جمال القرشي. الملحقات بالصراح) / отв.ред. А.К.Муминов. Введение, перевод с арабско-персидского, комментарии, текст, факсимиле Ш.Х.Вахидова, В.В.Аминова. – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. – С. 100.
19. Джамал ал-Карши. Ал-Мулхакат би-с-сурах (جمال القرشي. الملحقات بالصراح) / отв.ред. А.К.Муминов. Введение, перевод с арабско-персидского, комментарии, текст, факсимиле Ш.Х.Вахидова, В.В.Аминова. – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. – С. 100.
20. Иззуддин Ибн Асир. Ал-Комил фи ат-тарих. – Байрут: Дар ал-кутуб ал-илмия. XI жилдли. 1987. – Ж. 7. – Б. 279.

21. Иззуддин Ибн Асир. Ал-Комил фи ат-тарих. – Байрут: Дар ал-кутуб ал-илмия. XI жилдли. 1987. – Ж. 7. – Б. 464-465.
22. Иззуддин Ибн Асир. Ал-Комил фи ат-тарих. – Байрут: Дар ал-кутуб ал-илмия. XI жилдли. 1987. – Ж. 7. – Б. 279.
23. Иззуддин Ибн Асир. Ал-Комил фи ат-тарих. – Байрут: Дар ал-кутуб ал-илмия. XI жилдли. 1987. – Ж. 7. – Б. 279.
24. Иззуддин Ибн Асир. Ал-Комил фи ат-тарих. – Байрут: Дар ал-кутуб ал-илмия. XI жилдли. 1987. – Ж. 9. – Б. 148.
25. Иззуддин Ибн Асир. Ал-Комил фи ат-тарих. – Байрут: Дар ал-кутуб ал-илмия. XI жилдли. 1987. – Ж. 7. – Б. 282.
26. Муҳаммад ибн Аҳмад Мақдисий. Аҳсан ат-тақосим фи маърифат ал-ақолим. – Лейден: Брилл, 1906. – Б. 323.

**STATES JUSTIFYING PRISONERS OF WAR: THE CASES OF GERMANY AND
POLAND**
**СОҒЫС ТҮТҚЫНДАРЫН АҚТАП АЛҒАН МЕМЛЕКЕТТЕР: ГЕРМАНИЯ МЕН
ПОЛЬША МЫСАЛЫНДА**

Yeraliyeva Kundayz

**Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University Faculty of Social Sciences
and Humanities Lecturer in the Department of Journalism Ömer Halisdemir
University, Institute of Eurasian Studies, Department of Journalism, 3. Class PhD
Student Turkey, Niğde, [0009-0001-2760-2293](tel:0009-0001-2760-2293)**

Екінші дүниежүзілік соғыстың аяқталғанына биыл - 80 жыл. Әлемдегі ең сұрапыл соғыс қатарына жататын осы тарихи оқиғаның әлі де ашылмай жатқан құпиясы жетерлік. Соның бірі белгілі әрі белгісіз себептермен жау жағына түскен, өтіп кеткен тұтқындар мәселесі зерттеудің объектісі ретінде қарастырылады.

Зерттеу барысында Совет одағы құрамында болған мемлекеттерден Қызыл армия қатарында майдан даласына аттанып, тұтқынға түскен сарбаздардың соғыс аяқталған соң отанында «сатқын» деп танылған сарбаздар мен фашистік Германия және Польша тарапынан тұтқын болғандардың тағдырын анықтау мақсатында салыстырмалы әдіс арқылы талдау жасалады. Тұтқындар мәселесінің ізін өткеннен қарастыру үшін ретроспективті әдіс пен синхронды диахронды әдістер қолданылады. Бұған қоса әртүрлі елдердегі тұтқындар мәселесіне көзқарасты анықтауда ұқсастық, алшақтық пен өзгерісті анықтау мақсатында салыстырмалы әдіс арқылы талдау жасалады.

Нәтижеде соғыс тұтқындарын ақтап алған және тұтқын мәселесін қайта қараған мемлекеттердің заңнамалық-құқықтық нормалары талданып, сол елдердің саяси, тарихи тұрғыда тұтқындар мәселесін қалай бір ізге салғаны салыстырылады. Сондай-ақ, бұқаралық ақпарат құралдарында тұтқындар туралы жазылған сұқбаттар мен мақалалар талданады. Қазақстандағы қуғын-сүргін құрбандарын ақтау бойынша мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың тапсырмасымен құрылған комиссияға Екінші дүниежүзілік соғыстағы тұтқындар мәселесі жазбаша деректердегі мәліметтермен қуатталып ұсынылады.

Тірек сөздер: Тұтқындар, Екінші дүниежүзілік соғыс, «сатқын» мәселесі, Сталин, фашистік Германия, қуғын-сүргін құрбандары.

Bu yıl, insanlık tarihinin en yıkıcı savaşlarından biri olan İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinin 80. yıl dönümüdür. Bu tarihi olay hala birçok çözülmemiş sırrı barındırmaktadır. Bu sırların arasında, bilinen ve bilinmeyen nedenlerle düşman tarafına geçen veya esir düşen savaş esirleri konusu araştırma nesnesi olarak ele alınmaktadır.

Araştırma, Sovyetler Birliği'ni oluşturan ülkelerden Kızıl Ordu'ya katılan, cephe hattında esir düşen ve savaş sonrası anavatanlarında «hain» ilan edilen askerlerin yanı sıra Nazi Almanyası ve Polonya tarafından esir alınanların kaderine odaklanmaktadır. Savaş esirlerinin sorunlarını geçmişten itibaren incelemek için retrospektif ve eşzamanlı-diachronik yöntemler kullanılmaktadır. Ayrıca, farklı ülkelerdeki savaş esirleri meselesine yaklaşımlardaki benzerlik,

farqlılık ve değişiklikleri belirlemek amacıyla karşılaştırmalı analiz yöntemine başvurulmaktadır.

Araştırma sonuçları, savaş esirlerini aklayan ve esir meselelerini yeniden ele alan ülkelerin yasal düzenlemelerinin analizini içermektedir. Ayrıca, bu ülkelerin siyasi ve tarihi bağlamda esir sorununu nasıl çözüme kavuşturduğu karşılaştırılmaktadır. Medyada yer alan esirlerle ilgili röportajlar ve makaleler de incelenmektedir.

Yazılı belgelerden elde edilen veriler doğrultusunda, İkinci Dünya Savaşı'ndaki esirler meselesi, Kazakistan Cumhurbaşkanı Kasım-Jomart Tokayev'in talimatıyla kurulan Siyasi Baskı Kurbanlarını Rehabilitasyon Komisyonu'na sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: savaş esirleri, İkinci Dünya Savaşı, «hainler» meselesi, Stalin, Nazi Almanyası, siyasi baskı kurbanları.

This year marks the 80th anniversary of the end of World War II, one of the most devastating conflicts in human history. This historical event still holds numerous undisclosed secrets. Among them is the issue of prisoners of war who, for known and unknown reasons, ended up on the enemy's side or were captured. This topic remains an object of research.

The study focuses on soldiers who were mobilized into the Red Army from the states that were part of the Soviet Union, captured on the battlefield, and later labeled as «traitors» in their homeland after the war. The research also examines the fate of those captured by Nazi Germany and Poland. Retrospective and synchronic-diachronic methods are employed to trace the issue of prisoners from a historical perspective. Furthermore, a comparative analysis is conducted to identify similarities, differences, and changes in the approaches to the issue of prisoners of war in various countries.

The study results include an analysis of the legislative and legal norms of states that have rehabilitated prisoners of war and re-examined the matter. Additionally, the political and historical measures these countries have taken to address the issue are compared. Interviews and articles in mass media about prisoners of war are also analyzed.

Based on documented evidence, the issue of prisoners of war from World War II will be presented to the Commission on Rehabilitation of Victims of Political Repression, established by the order of the President of Kazakhstan, Kassym-Jomart Tokayev.

Keywords: prisoners of war, World War II, the issue of «traitors,» Stalin, Nazi Germany, victims of political repression.

Кіріспе

Біз бұл зерттеу жұмысында тұтқындарды репатриациялау мәселесін көтеріп, Германия мен Польша жағдайында мысал ретінде алдық. Фашистік Германия жағынан Совет одағына тұтқынға түскен неміс сарбаздарын Совет үкіметі саяси мақсатта ұзақ уақыт бойы Сібірдегі және түрлі қатал лагерьлерде ұстағаны анықталды. Тек Сталин қайтыс болған 1953 жылдан кейін неміс тұтқындарын Германияға кезең-кезеңімен қайтару ісі қолға алынды. Неміс тарихшысы Сюзан Грунвальд «The Politics of Repatriation» деген еңбегінде бұл жаңадан тағайындалған Совет басшыларының Еуропа және жалпы халықаралық саясатта беделін арттыру үшін қолданылғанын айтады. Ал Германия жылдар бойы тұтқында болған сарбаздарын Совет одағы секілді «сатқын» деген жоқ, соттаған жоқ, бұл тұтқындарын соғыстан кейінгі Германияны көтеру үшін, қоғамдық жұмыстарға жұмылдырды.

Кеңес Одағы Германия капитуляциясынан кейін неміс тұтқындарын тұрақты түрде қайтара бастады. Бұл соғыстан кейінгі саясаттың күрделілігін және осы сарбаздардың ұсталған жағдайларын көрсететін репатриация процесі біртіндеп және бірнеше жылға созылғанын көрсетеді. Зерттеуші Сюзен Грюневальд «Политика репатриации» еңбегінде, Германияға оралғаннан кейін бұл бұрынғы тұтқындардың көпшілігі қоғамдық жұмыстарға жұмылдырылғанын айтады. Бұл жұмылдыру оларды қоғамға қайта біріктіру және соғыстан кейінгі Германияда қайта құру үшін олардың еңбегін пайдалану жөніндегі әрекеттің бөлігі болды, дейді. Бүгінде Германия екінші дүниежүзілік соғыс бойынша мұрағаттарын толық ашты деуге негіз бар. Кез келген зерттеуші Германияға барып қажетті мәліметтерді ала алады. Қазақстанда бұл мәселе әлі де өзекті, «аса құпия» делінген, қызыл мөр басылған құжаттар жетерлік. Осы тұста тарих ғылымдарының докторы, профессор Мақсат Алпысбес бізбен бір сұқбатында былай деген болатын. Яғни, Кеңес үкіметі бүгінде Жер жүзінде жоқ мемлекет, ендеше сол елге қатысты ақпараттар неліктен тәуелсіз Қазақстанда құпия сақталуы керек, дейді ғалым. Біз осы зерттеуімізде бұл мәселенің түп-тамыры бүгінгі Ресейге байланысты екенін анықтадық. Немістің жас зерттеуші ғалымы Сюзен Грюневальд өзінің жеке блогында Мәскеу мұрағаттарына барғанда көптеген қысымға ұшырағанын және Ресей әлі күнге дейін екінші дүниежүзілік соғысқа қатысты ақпараттарды толық ақшысы келмей отырғанын жазған. Демек, Қазақстан мұрағаттары Ресей тарапының қас-қабағына қарайды деген сөз.

Совет кезеңінде соғыс тақырыбын зерттеу ұлттар бірлігі ұранымен жүргізілді. Тәуелсіздік алғаннан кейінгі жылдары ғалымдар мен зерттеушілер қазақ халқының соғыстан кейінгі өмірін, соғыс тұтқындарының тағдырын жаза бастады. Бүгінгі таңдағы өзекті тақырыптардың бірі осы тұтқында болған соғыс сарбаздары мәселесі саналады. Біз осы зерттеуімізде тұтқындар мәселесін ақтап алуда, қайта қарау кезінде Германия мен Польша мысалын негізгі зерттеу нысаны ретінде алып отырмыз.

Мәселенің өзектілігі: Тәуелсіздік алған алғашқы жылдары тарихшы Манаш Қозыбаевтың бастамасымен ұлттық тарихты қайта қарайтын комиссия жұмыс істеді. Соның нәтижесінде 1993 жылдың 14 сәуірінде «Жаппай саяси қуғын-сүргін құрбандарын ақтау туралы» заң негізге алынды. Алайда, барлық қорытындылар 1993 жылғы заңнан көрініс таппағандықтан, 1930-1950 жылдардағы саяси репрессия құрбандарын ақтау жұмыстарын жалғастыру бойынша тарихи және патриоттық қажеттілік туындаған. 2020 жылы саяси қуғын-сүргін құрбандарын толық ақтау үшін Президент Қасым-Жомарт Тоқаевтың бастамасымен мемлекеттік комиссия құрылды. Жабық архив қорларын кезең-кезеңімен құпиясыздандыру жөніндегі кіші комиссияның төрағасы, мәжіліс депутаты Берік Әбдіғалиұлы бекітілгелі бұл тақырып жиі көтеріле бастады. Екі жылдан кейін 31 томдық жинақ жарық көрді. Кітапқа XX ғасырдың 20-50 жылдарындағы саяси қуғын-сүргін құрбандарының түрлі санаттарына қатысты, бұрын жарияланбаған архив құжаттары мен материалдар енген. Ең алғаш болып бұл қуғын-сүргін құрбандарын ақтау бойынша мәселені Кеңес үкіметі тұсында, 1987 жылы Колбинге жазған жазушы Әнуар Әлімжанов болатын. Сол кезде қаламгер Түркістан легионына және Мұстафа Шоқайды ақтау туралы мәселе көтерді. Бірақ Кеңестік Қазақстанның басшылары бұл мәселені кейінге қалдырған болатын. (А. Талапулы, 2021).

Тарих ғылымдарының докторы, профессор Гүлнар Меңдіқұлова Қазақстанда назардан тыс қалған 17 санаттың бірі – әскери тұтқындар екенін айтады. Осы айтылған 17 санаттың бірі 1939-1945 жылдары Финляндия мен фашистік Германия, өзге еуропалық елдерде тұтқында болған әскери тұтқындар жатады. Әскери тұтқындар жөнінде профессор Гүлнар Меңдіқұлова тұтқындардың саясат пен соғыстың құрбанына

айналғанын алға тартады. Олар концлагерлердің барлық қиындығы мен сынақтарына көнді дей келе, мүмкіндік туа қалса, олар кеңес әскері мен кеңестік қолдың тарапына өтуге тырысқанын жазады. Бұл тұста Ресей тарапы неміс жағына түскен тұтқындар жайлы сөз болғанда Сталиннің «сатқындар» дегенінен аспай отыр. Биыл соғыстың аяқталғанына -80 жыл, осы датаға орай Қазақстан билігі соғыс тұтқындарына қатысты оң көзқарас танытып, әрбір тұтқынның тарихи тағдырын жеке-жеке қарастырып, ақтау мәселесін қолға алуы тарихқа жаңа көзқарас болып саналады. Зерттеу барысында анықталғандай, Германия үкіметі мен Польша II Дүниежүзілік соғыс кезеңінде тұтқындарға қатынасына объективті пікірде болғанын байқаймыз. «Егемен Қазақстан» газеті жүргізген сауалнамаға тарих ғылымдарының кандидаты Марина Лапенко да қатысқан. Ол «Германия II Дүниежүзілік соғыс оқиғаларына жауапкершілікті өз тарихының бір бөлігі ретінде қабылдады және тарихты қайта жазуға және бұл жауапкершіліктен бас тартуға тырыспайды» деген пікір айтқан. (Ж.Базар, 2020).

Соғыс тақырыбының қасіретті беттерінің бірі - тұтқындар мәселесі. Неміс зерттеушілерінің мәліметтерінде Кеңес әскерлері қатарынан 5 млн. 270 мың адам тұтқынға түскені айтылады. Автор осы еңбегінде Арғынбай Құттыжолов есімді Түркістан легионында болған сарбаздың сотқа берген жауабын келтіреді. ... «Ал онда «Түркістан легионы» қатарына кіруге неліктен келісім бердіңіз?» деген сауалға да Арғынбай Құттыжолов: «Легионға кіресің бе, кірмейсің бе?» деп фашистер бізден сұрап жатпады. Топ-тобымызбен дүркірете қуып, легионға тықты да жіберді. Қарсыласқанның қанын төкті, жауап қайтарғанның желкесін үзді. Сондықтан легионға кіруге ешкім де қарсы болған жоқ, ешкім де келісім берген жоқ. Бәрін де бір-ақ үміт әлдиледі, бір-ақ үміт алға жетеледі. Мен ғана емес, бәріміздің де басты мақсатымыз - бостандыққа ұмтылу, бақытты сәтті сабырмен тосып, майдан шебіне жақындағанда өзімізге өту, ол болмаса ебін тауып партизан отрядтарына қосылу болды» деп жауап берген. Осы жауаптан-ақ, түркістандық сарбаздардың барлығында бір-ақ арман болды, ол елге оралу. Ал елі, отаны ол айналып келгенде Қызыл әскер, Кеңес үкіметі болатын. Сондықтан легион құрамында болған әскерилердің барлығын бірдей «сатқын» деп айту қисынға келмейді. (С.Әлібек. 2021, 3).

«К историографии Великой Отечественной войны» атты еңбегінде соғыс тақырыбын көбірек зерттеген тарихшы А.Ахтамзян Сталин мен Гитлерді салыстыра отырып, Ресей мен Германияның, Батыс публицистерінің II Дүниежүзілік соғыс туралы жазылған еңбектеріне шолу жасайды. Соғыстың алғашқы жылдары күштің тең болмағанын алға тартып, фашистік Германия Еуропаның 12 елінен материалдық көмек алумен қатар, 290 млн адам күшін қолданды дегенді айтады. Сондай-ақ, Ресейге көмек тек одақтас елдер мен Монғолиядан болғанын жеткізеді. Автор осы еңбегінде ресейлік кейбір зерттеушілердің еңбектеріне сын айтады. Қаншама әскер күш тең болмағандықтан фашистердің қолына түскенін, адам шығыны жағынан есепсіз болғанын жазған зерттеушілердің «Ресей Германиядан жеңіле салуы керек еді» дейтін сөзінің түпкілікті қате екенін жазады.

Караван газетіне берген сұхбатында зерттеуші Ләйлә Сейсембекқызы Түркістан легионы құрамында болған ақсақалдармен әңгімелесу кезін жазады. Сонда олардан ешқандай жауды емес, өмірлік қиын жағдайға түсіп, тек содан шығатын жол іздеген адамды көргенін айтады. Сондай-ақ Ләйлә Сейсембекқызы, «мұрағаттардың ашылғанын күтуіміз керек. Ресей, Қазақстан мұрағаттары әлі де осы тақырып үшін, зерттеушілерге жабық» дейді. Осы тұста зерттеуші, тарих ғылымдарының профессоры, доктор Гүлжауһар Көкебаева болса, Германия мен Еуропа мұрағаттары соғыс тақырыбын зерттеуші ғылымдарға ешбір бүкпесіз мұрағаттармен жұмыс жасауға мүмкіндік беріп

отырғанын, Қазақстан билігі де соғыс тақырыбын толыққанды зерттеу жұмысын ғылымның өзіне беру керек деген ұстанымда.

Кеңес Одағының әскери тұтқындарға деген көзқарасы айыптаушылық тұрғыда болғаны белгілі, мұндай көзқарас әлі де бар. Алғаш рет тұтқындарға тек айыптаушылық яғни біржақты көзқараспен қарауды терістеп, құжаттармен дәлелдеген ғалым тарих ғылымдарының докторы Гүлжауһар Кәкенқызы Көкебаева. Зерттеу кезінде сегіз мұрағат материалдарын қолданған ғалым Германияға арнайы барып, төрт мұрағатпен жұмыс жасаған. Әскери мұрағат, Германия сыртқы істер министрлігінің саяси мұрағаты, федералдық мұрағат, бұрынғы Герман Республикасының Қауіпсіздік министрлігінің мұрағаты мен Венгрия астанасы Будапешттегі Ашық қоғам институтының мұрағатындағы құнды жазбаларды қолға алған. Сонымен қатар, зерттеуі кезінде Ақмола облыстық мұрағатын, Қазақстан Республикасы Президентінің мұрағаты мен Қазақстанның орталық мұрағатының құжаттарын пайдаланғанын айтады.

Соғыс басталған сәтте Польша армиясы толықтай соғысқа дайындалып үлгермеді. «Зет¹» жоспары бойынша Батыс фронтында соғысамыз деп жоспарлады. Польша қарулы күштері екі апта бойы жауға төтеп береміз деп ойлады. Бірақ Франция мен Ұлыбритания көмектесеміз деген уәдесінде тұрмады. Шығыс Польша жағынан Қызыл Армия әскерінен атқылауы себепті және Батыстық одақтастары қол ұшын соза алмағандықтан Польша 1939 жылы қыркүйекте жеңіледі. Соғыс нәтижесінде Польшаның адам шығыны 200 мыңды құрайды, оның ішінде 70 мыңы қазақ тапса, 130 мыңы жаралы болатын. Т. Дубицки. (2010, 99). Қызыл Армия 200 мың адамды тұтқынға алады. Сталиннің бұйрығымен Катынь орманында атылған 4,4 мың адамның тағдыры туралы халықаралық деңгейде жазылып, зерттеулер жасалған. Осы оқиға Польша мен Мәскеу арасындағы дипломатиялық қатынасты үзді. 1941 жылы осы тұтқынға түскендерден Совет үкіметі армия құрды. Оларды фашистік Германияға қарсы Батыс фронтына жіберді.

Екінші дүниежүзілік соғыс 1939 жылы екі тоталитарлық державаның Польшаға шабуылынан басталды. 1939 жылдың 1 қыркүйегінде оған Герман Рейх шабуыл жасаса, бірнеше күннен кейін, 17 қыркүйекте, Кеңес Одағы Польшаға басып кірді. Неміс-кеңес әскери ынтымақтастығы Польша тарихын түбегейлі өзгерткен катаклизмнің бастауына айналды. Соғыстың аяқталуы Батыс Еуропаға жаңа еркіндік кезеңін әкелсе, Польша үшін ол кеңестік үстемдік астындағы жаңа құлдық дәуірдің басталуын білдірді. Қиын сынақтарға қарамастан, поляк халқының ұрпақтары өз бостандығы мен тәуелсіз мемлекетін құру жолында табанды күрес жүргізді. Бұл мақсатқа тек 1989 жылы коммунизм құлатылғаннан кейін, 1939 жылғы қайғылы оқиғалардан кейін елу жыл өткен соң ғана қол жеткізілді. Көп жылдар өтсе де, Екінші дүниежүзілік соғыстың тәжірибесі поляк ұлттың бірегейлігінің маңызды бөлігі болып қала береді. Польша Республикасы соғыс жылдарында ұстанған ұстанымы әлі де поляк мемлекетінің мұрасының жеткілікті бағаланбаған элементі болып табылады. Бұл сондай-ақ тоталитарлық агрессиялар, қылмыстар және геноцид дәуіріндегі Еуропа тарихы туралы пікірталастар үшін маңызды бағдар болып табылады.

Зерттеудің мақсаты: Өз отанын қорғау мақсатында соғысқа аттанып, тұтқынға түсіп, жау жағында қалған сарбаздардың тағдырына оң баға беру зерттеу мақсаты саналады. Фашистік Германия мен Польша мысалында осы елдердің тұтқындар мәселесінің басын біржолата ашып, бұл тақырыпқа мемлекеттік тұрғыда анықтама бергенін мысал ретінде келтірдік. Яғни, Қазақстан жағдайында II Дүниежүзілік соғыс тұтқындарына саяси сипат

¹ Немістермен соғыс жоспары

беріп, көзі тірісінде тұтқынға түскені үшін нақақтан-нақақ сотталған сарбаздарды мұрағат құжаттары мен ғылыми тұрғыда сарапталған мақалалар негізінде ақтау. Бүгінде соғыс көзін көрген қариялар қатары саусақпен санарлық. Тұтқынға түскен, өмірінің соңына дейін ақталуды армандап кеткен сарбаздар туралы газет-журнал беттерінде аз жазылған жоқ. Жазбаша деректер негізінде мемлекеттік тұрғыда Қызыл Армия қатарында елімізден соғысқа аттанып, тұтқын атанған сарбаздарды ақтап алатын уақыт жетті. Осы жұмыста Германия мен Польша мысалында олардың жүріп өткен жолын яғни соғыс тұтқындарын не себепті қалайша ақтап алғанын дәлелмен келтіруге тырыстық. Осылайша ең өткір тақырыптарының бірі тұтқындар мәселесіне саяси және мемлекеттік маңыз беруге ықпал ету. Сондай-ақ жазықсыз істі болған түркістандық сарбаздардың тізімін жасап, олар Сталиннің жарлығында жазылғандай «сатқын» емес екеніне дәлел келтіру, мемлекеттік деңгейде олардың ақталуына атсалысу.

Зерттеу әдістемесі: Зерттеу барысында Совет одағы құрамында болған мемлекеттерден Қызыл армия қатарында майдан даласына аттанып, тұтқынға түскен сарбаздардың соғыс аяқталған соң отанында «сатқын» деп танылған сарбаздар мен фашистік Германия және Польша тарапынан тұтқын болғандардың тағдырын анықтау мақсатында салыстырмалы әдіс арқылы талдау жасалады. Тұтқындар мәселесінің ізін өткеннен қарастыру үшін ретроспективті әдіс пен синхронды диахронды әдістер қолданылады. Бұған қоса әртүрлі елдердегі тұтқындар мәселесіне көзқарасты анықтауда ұқсастық, алшақтық пен өзгерісті анықтау мақсатында бұқаралық ақпарат құралдарында жарияланған мақалалар мен сұқбаттар негізінде аналитикалық талдау және салыстырмалы әдіс арқылы зерттеу жасалады.

Зерттеу барысында байқалғандай, легион құру мәселесі тұтқындар туралы халықаралық конвенциялардың сақталмағанынан болды. Тұтқындар тағдыры талқыға түскен екінші дүниежүзілік соғыста легиондар құрудың өзі заңсыздық болғаны анықталу үстінде. Яғни, тұтқын статусы белгіленбеген елдер адам тағдырын аяқ асты еткені белгілі. Осының салдарынан Түркістан легионы құрамында болған тұтқындар соғыс аяқталған соң да бейбіт өмір сүрмеді. Кеңес өкіметінің тұтқынға түскен өз азаматтарынан біржолата бас тартып, әскери тұтқындардың құқықтарын анықтаған халықаралық Гаага (1889, 1907) және Женева (1929) конвенцияларын мойындамауы соғыс сарбаздарының жағдайын қиындата түсті.

Тақырыптың зерттелу дәрежесі: Соғыс тақырыбын зерттеп жүрген отандық ғалымдардың көпшілігі екінші дүниежүзілік соғыстағы тұтқындар тақырыбы толық зерттелмеген деп санайды. Тарих ғылымдарының докторы Гүлжауһар Кәкенқызы соғыс кезіндегі кеңес өкіметінің жеке адамның өмірін бағаламауы, соғыс тұтқындарына қатысты саясаты және басқа аса жағымсыз құбылыстар да толық зерттелмегенін алға тартады. Соғыс тақырыбын дамыған және дамушы мемлекеттердің өзі экономикалық, саяси, дипломатиялық жағынан, мемлекеттік, халықаралық көзқараспен қарайды. Сол секілді Совет үкіметі де Екінші дүниежүзілік соғысқа идеологиялық тұрғыда қарады және өзін Совет үкіметінің тікелей мұрагері деп санайды. Бірақ осы соғыста ең нәзік тақырып-тұтқындар мәселесі шет қалып қоятыны өкінішті. Соғыстағы тұтқындардың ар жағында жеке адамның тағдыры бар. Жеңіс те, қиындық та жеке адамның іс-әрекетінің нәтижесінде келеді. Александр Бектің «Волоколам тас жолы» кітабындағы Бауыржан Момышұлының ерлігінде жеке әрбір солдаттың өмірі үшін күресуі осыған дәлел.

Тарих ғылымдарының докторы, профессор, Ш.Уәлиханов атындағы сыйлықтың лауреаты Көшім Лекерұлы Есмағамбетовтың «Түркістандық әскери тұтқындар» атты еңбегінде соғыс тұтқындарына қатысты құнды мәліметтер бар. Еліміздің рухани және

зияткерлік әлеуетін дамытуға зор үлес қосқан бұл еңбекте лагерь ұғымына түсініктеме берілген. «Немісше Stammlager (Шталаг) – негізгі лагерь деген ұғымды білдіреді. Шталаг – соғыс жылдарында фашистік Германияның қатардағы жауынгер соғыс тұтқындарына арналған лагерь» дей келе, 1941 жылы Германияда 80-ге жуық осындай лагерь болғанын, мұнда сағат сайын, күн сайын өмір үшін күрес жүргенін жазған. Автор осы кітабында әрбір мақала немесе ғылыми еңбекте әртүрлі жазылып жүрген ақпаратты жазады. Тарихшы-ғалым Көшім Есмағамбетовтың жазбасында: «1941 жылғы шілде айының орта кезінде Қызыл Армия бір миллионнан астам солдаттары мен офицерлерінен айырылды, олардың 724 мыңы тұтқынға түсті. Сол жылдың қараша айына қарай неміс лагерлеріндегі қызыләскерлік тұтқындар саны 3,6 миллионға жетеді» деп жазылған. (К.Есмағамбетов, 2019, 9а). «Шығыс легиондары» құрамы саны шетел әдебиетінде әртүрлі көрсетілетінін автор жақсы білген. Соғыс жылдары «Түркістан Ұлттық комитетінің» әскери бөлімін басқарған Баймырза Хаит «Түркістан XX ғасырда» деген еңбегінде: «Германия жағында 181402 түркістандық соғысты» десе, неміс тарихшысы Иоахим Гофман «Шығыс легиондары» атты кітабында «неміс формасын киген кеңес түріктері саны 250 мыңдай болды» дейді. 1985 жылы Лондонда жарық көрген «Кеңес ұлттары стратегиялық болашақта» деген жинақта да осы мәлімет шындыққа баланады, бірақ легиондардағы қазақтардың жалпы саны көрсетілмейді. (К.Есмағамбетов, 2019, 9b). «Свастика мен Қызыл Жұлдыз арасында» деген кітап авторы Патрик фон Цюр Мюлен соғыстың алғашқы қысында түркістандық тұтқындардың үштен екісі, ал Г.Гервардт «Гитлер мен Сталиннің арасында» (1982) деген кітабында олардың 80 пайызға жуығының аштық пен аурудан өлгенін жазады. 1941 жылдың желтоқсан айында Польшаның түркітілдес халықтардың өкілдері шоғырланған Ченстохан концлагерінде 30 мың адамнан 2 мыңы ғана тірі қалады. (К.Есмағамбетов, 2019: 9с). Мұстафа Шоқай 1941 жылдың тамыз-қараша айларында тұтқындарды өз мақсат-мүдделеріне орай пайдалануды көздеген неміс командованияесінің тапсырмасымен, қажетті мағлұматтарды (ұлты, мамандығы, білімі, жасы т.б) жинау үшін Польша жеріндегі концлагерьлерді аралайды. Просткен, Сувалки, Пагеген, Дебиса, Деба, Ярослав, Лемберг, Эбенрод т.б лагерьлерде болып, түркістандық (ортаазиялық) тұтқындардың жағдайымен танысады.

Осы кезде ол кеңес әскери құрылымдары басшыларының өрімдей қазақ, өзбек, қырғыз, түркімен, тәжік жастарын ажал аузына айдап салғанын өз көзімен көріп, естіп біледі. Олардың қандай жағдайда тұтқынға түскені жөнінде М.Шоқайдың Францияның Шығыс тілдері мен өркениеттері ұлттық институтының кітапханасындағы жеке мұрағаттық қорында сан алуан құжаттар сақталған. Солардың бірі – түркістандық тұтқындардан алған мағлұматтары негізінде жазылған «1941 жылғы Мұстафа Шоқайдың Германиядағы қызметі: әскери тұтқындармен – Түркістан тұрғындарымен байланыстары» деген құжат. (К.Есмағамбетов, 2019, 10).

Соғыс жарияланғаннан кейінгі мобилизация бойынша майданға алынған түркістандықтардың оннан тоғызы (яғни 90 пайызы) винтовканы қалай ұстауды да білмейді. Көпшілігі орыс тілін меңгермеген яғни команда тілін түсінбеген өрімдей жастар. М.Шоқайдың 1941 жылдың қазан айында Вели Каюмханға жолдаған хатында басқа да сұмдықтар жөнінде жазады. Дебиса лагеріне келген кезде ондағы 40 мың түркістандықтардан ауру мен аштықтан 25 мыңының ғана қалғанын анықтайды. Олардың біразы тұтқынға жол азабынан, тамақтың жетіспеушілігінен арып-ашыған күйде түскен. Кеңес казармаларында, әскери мобилизация бойынша армияға алынып, майданға жіберілгенге дейін, түркістандықтарға тамақ берілмейді. Мұның себебі, түркістандықтар нағыз «қызыл әскер» ретінде есептелмейді. Түркістандық әскерлерге тамақ берілмеудің өзі Қызыл Армия халықарлық конвенцияны белден басқаны білінеді.

Арып-ашыған, тіл білмейтін өрімдей жастардың неміс жағына тұтқынға түсуі айтпаса да түсінікті жайт.

Азаттық радиосы жазып алған сұқбатта 1941 жылы 22 маусымда Ахметбек Нұрманов және оның кеңес құрамындағы әскери достары неміс жағына тұтқынға түседі. Түркітілдес сарбаздарды немістер Польшадағы концлагерьге жібереді. Содан соң Түркістан легионы құрамына алынады. Алғашқы соғыста-ақ тұтқындағы әскерлер Кеңес жағына өтуге талпынады. Осы жағдайдан кейін немістер Түркістан легионы құрамында болған түркітілдес сарбаздарды Кеңес әскерімен болатын фронтқа жібермеуді шешеді. Олар жаппай Кеңес жағына өтіп кетуден қорқып, құрамында Ахметбек Нұрманов болған тұтқын сарбаздарды Батыс майданға жібереді. Олар 1944 жылы 1 сағат ішінде американдықтар жағына беріледі соңынан Кеңес Одағына оралады. Бірақ 1948 жылы бұрынғы тұтқын болған Ахметбек Нұрмановты «Отанын сатқан» деген жаламен 30 жылға соттайды. Сталин өлімінен соң 1955 жылы туған ауылы Ақтөбе облысындағы Ойыл ауылына қайта келеді. 2010 жылы 90 жастағы қария бірнеше рет Үкіметке өзін ақтауды сұрайды, тіпті 9-мамыр Жеңіс күніне орай ұйымдастырылатын ардагерлермен кездесуден де шет қалған. Азаттық радиосына берген соңғы сөзінде ақсақал былай деген екен: «Құдай пәрмен берсе, мен о дүниеге аттанармын. Мені бір кездері ақтап алатынына сенемін». Осы зерттеу мақалада анықталғандай, соғыс тұтқындары арасында «Халық жауы» емес, «Халық батыры» деген атаққа лайық тұлғалар көзі тірісінде ақталмады бірақ артында қалған ұрпағы атасын мақтан тұтсын десек, құрбандардың ақталуына ғылыми тұрғыда баға берілуі тиіс деп санаймыз.

Түркістан легионы туралы жазылған зерттеулер кең ауқымды қамтиды, өйткені бұл тақырып Екінші дүниежүзілік соғыс кезіндегі Түркістан легионының құрылуы, қызметі және оның кейінгі тағдырына арналған. Осы тақырып бойынша жазылған кейбір негізгі еңбектер тізімін іздегенде отандық және шетелдік ғалымдардың жазбаларына тоқталдық. Тарих ғылымдарының докторы Гүлжауһар Көкебаеваның орыс тілінде жазылған «Германия-Россия-СССР: политика, война и плен» монографиясын негізге алдық. Еңбекте XX ғасырдың басында тұтқындармен қарым-қатынас бойынша халықалық нормалар жайында зерттелген. Монографияда алғаш рет шетелдік мұрағаттардың тұтқындар мәселесіне қатысты саясаты ғылыми айналымға енгізілген. Сонымен қатар, осы ғалымның «Талқыға түскен тағдыр: түркістандық соғыс тұтқындары» (Гүлжауһар Көкебаева, 2022) атты монографиясын зерделедік. Кітапта Германияның, Польшаның, Ресейдің және Қазақстанның архивтерінен алынған тың деректер негізінде түркістандық соғыс тұтқындарының Үшінші Рейх пен жаулап алынған жерлер лагерьлеріндегі ауыр жағдайы, нацистердің Түркістанға қатысты көзқарасы, тұтқындардың талқыға түскен тағдыры баяндалған. Филология ғылымының кандидаты, доцент Бақыт Садықованың «История Туркестанского легиона в документах» (Алматы: Кайнар, 2002. - 248 с.) атты еңбегі біз үшін құнды болды. Мұнда автор шетелдік мұрағаттардан жинаған құнды ақпаратымен бөліскен. Амантай Кәкеннің «Түркістан легионы. Деректі толғам» (Амантай Кәкен, 2000) еңбегінде тұтқындар тақырыбы айқын жазылған. Сондай-ақ, Мәмбет Қойгелдиев, Дихан Қамзабекұлы, Жанболат Аупбаев, Базарбай Атабаев, Хасан Оралтай, Мичиган университетінің профессоры Тимур Қожаоғлы, ғалым Сұлтанхан Аққұлұлы мен Ғазиза Исахан сынды ғалым-жазушылардың Түркістан легионы туралы жазған сұқбат-мақалалары талданды. Сергей Веригин «Предатели или жертвы войны» мақаласында екінші дүниежүзілік соғыста тұтқынға түскендерді ақтау қажет пе жоқ па деген мәселені көтереді. Ал 1968 жылы С.Шәкібаевтің «Үлкен Түркістанның күйреуі» атты кітабы шығып, кейін 1972 жылы орыс тілінде жарық көрді. Бұл еңбек тапсырыспен жазылғандықтан кітапта жазылған деректер шындыққа сәйкес келмейді. Автор Мұстафа

Шоқайдың Түркістан легионын құруға тікелей қатысы бар деп көрсетеді. Соңғы жылдары бұл кітаптың арнайы тапсырыс екенін дәлелдеген зерттеулер көптеп шығуда. Соның бірі Әбдуақап Қараның «Түркістан легионының ақиқаты - свастика мен қызыл жұлдыз арасындағы жанталас» еңбегінде жақсы жазылған. «Mustafa Çokay'ın hayatı ve mücadelesi» атты докторлық диссертация жазған ғалым Әбдіуақаб Қара 2022 жылы докторлық қорғаса, 2004 жылы Алматыда кітап етіп басып шығарды.

Түркістан легионында болған атыраулық Ғайпен Бейісовтың «Тамұқтан өткен тағдыр» (Ғ.Бейісов 2002) атты деректі әңгіме кітабы бар. К.Есмағамбетов, (2019) Түркістандық әскери тұтқындар: Құжаттар мен материалдар жинағы еңбегі тағы бар. Патрик фон Цюр Мюлен өзінің еңбегінде «Свастика мен Қызыл Жұлдыз арасында» деген кітабы түркістандық әскери тұтқындардың ауыр азапты өмірі туралы жазған. (Mühlen, Patrik von Zur 1984). Андижан Ахаттың «Cedidizm'den Bağımsızlığa Hariçte Türkistan Mücadelesi» еңбегінде автордың фашистер жағына тұтқынға түскендегі ауыр азапты күндері жазылған. (A. Andican, 2003: 15). Ал, Г.Гервардтің «Гитлер мен Сталиннің арасында» (1982) деген кітабында түркістандық тұтқындардың 80 пайызға жуығының аштық пен аурудан өлгенін жазады. 1941 жылдың желтоқсан айында Польшаның түркітілдес халықтардың өкілдері шоғырланған Ченстохан концлагерінде 30 мың адамнан 2 мыңы ғана тірі қалады.

«Құжаттардағы Түркістан легионының тарихы» кітабының авторы, Саясаттану ғылымдарының докторы Бақыт Садықова екінші дүниежүзілік соғыс кезінде Түркістан легионы кеңес түркітілдес әскери тұтқындар қатарынан Үшінші рейх басшылығы бастамасымен құрылғанын жазған. Осы еңбегінде автор Германия аумағындағы 5,7 миллион кеңес әскери тұтқындардың үштен бірін – 1 миллион 700 мыңын түркістандықтар құрады деп жазған. Ш. Хайитов «Историческая судьба туркестанских военнопленных второй мировой войны» атты мақаласында «соғыс кезінде коммунистік идеологиямен шыққан әдебиетте соғыста тұтқынға түскендер туралы біржақты ақпарат берілді» дейді. Осы уақытта шыққан еңбектер қатарына М. Ойкорали, А. Азамова, И. Фозилова, З. Фармонова, С. Азимованың жазбаларын келтіреді. Ресейлік тарихшылардың барлығы бірдей тұтқындар тақырыбына біржақты қарайды деуден аулақпыз. Арасында Конасов, Всиволосовтар сынды ғалымдар әскери тұтқындарға қатысты өте жақсы пікір айтып келеді. Ұлы Отан соғысының тұтқыны Сейілхан Ғабдуллиннің өмірінен сыр шертетін «Қилы тағдыр» кітабы да тұтқындар мәселесіне арналады. В. Конасовтың «История политических репрессий и пенитенциарной практики в Вологодском крае (1918 - 1953)» (Б. Конасов, 2021) еңбегінде Сталиндік репрессия кезінде қуғын-сүргін көрген адам тағдыры, бұл тарихқа басқаша көзқарас қажет екенін жақсы жеткізген.

Нәтижелер мен талқылау: 1942 жылы 13 ақпанда Польшаның Легионова деген қаласында Түркістан легионы құрылды. Осы Польша алғашқылардың бірі болып соғыс тұтқындарын ақтау мәселесін көтеріп, көшелерде плакаттар ұстап, қоғамдық резонанс тудыру арқылы билікке өз талабын қояды. Яғни уақыт созбай ел билігі соғыс тұтқындарын ақтау туралы шешім қабылдайды.

Екінші дүниежүзілік соғыс тұнып тұрған саясат, идеология. Осы тұрғыдан әр мемлекет өзіне керегінше түрлі салада тиесілі бағасын алды. Ендігі кезек, ғылымда. Екінші дүниежүзілік соғысқа ғылыми тұрғыда баға беретін уақыт туды. Соғыстың көзін көргендер мен басшылық еткендер дүниеде жоқ, демек саясат өз бағасын алды. Бүгінде бұған дейін жабық болып келген шетелдік мұрағаттар зерттеушілерге қызыл белгі

қойылған құпия құжаттарын ашып жатыр. Кезек Ресейдің 1939-1945 жылдардағы әскери және мемлекеттік құпия құжаттарымен жұмыс істеуге рұқсат беруі.

Кеңес соғыс тұтқындарының тағдыры Қызыл Армияның герман әскерлерінің соққыларына төтеп бере алмауының көрінісі екендігін білдіреді. Соғыстың алғашқы айларындағы ұрыстар барысында бүтін полктер мен дивизиялар қоршауда қалып, тұтқынға түсуге мәжбүр болады. Маршал Г.К. Жуков өз естеліктерінде: «1941 жылдың 18 қыркүйегінде Киев пен Харьков түбінде 650 мың кеңес солдаты тұтқынға түсті», – деп жазды. Кейбір зерттеушілердің мәліметтері бойынша, кеңес соғыс тұтқындарының саны 5,7 млн адамға дейін жеткен, олардың ішінде 3,8 миллионы немістер тұтқынына соғыстың алғашқы айларында түскен. Мұндай қасіретке әкелген себептердің бірі – ең алдымен 30-жылдары жүргізілген Қызыл Армияның командирлері құрамын «тазалау» саясатынан туындайды. Екінші дүниежүзілік соғыстың қарсаңында Қызыл Армияның басшы құрамының 7%-ының ғана жоғары білімі болды, ал 37%-ының орта білімі де болмады. Қызыл Армияның әскери қабілетінің төмендігі жөнінде тұтқынға түскен қазақ Темірлан Жангелдинді жауаптаған неміс офицерінің есебінде баяндалған. Қызыл Армияның кейбір жауынгерлері мен командирлері тұтқынға контузияға ұшырап, не қатты жараланған күйде түседі. Солардың бірі Лоховинца қаласының солтүстік жағында қанды қырғынның даласында үш күн бойы ес-түссіз жатқан Ғайпен Бейісов болатын. К.Есмағамбетов, (2019: 25-26).

Қорытынды, тұжырымдар – Кейбір кеңес әскери құрылымдарында қазақ жауынгерлеріне көрсетілген дискриминациялық әрекеттер майдангер, кейін Қазақстанның халық жазушысы Әзілхан Нұршайықовтың жазбаларында шынайы суреттелген. Түркістандықтарға (қазақ, өзбек, қырғыз, түрікмен, тәжік) жетіп жатқан жағдайда ғана, қару ең соңғы кезекте берілді, себебі олар екінші сорттағы жауынгерлер ретінде есептелді. Өмірі қолдарына бұрын қару ұстамаған 19 жас шамасындағы қазақтар, өзбектер, қырғыздар, түрікмендер мен тәжіктер бақайына дейін қаруланған герман әскерлеріне қарсы қойылды, осылайша тура өлімге айдап салынды. К.Есмағамбетов, (2019: 26). Түркістан легионы құрамында тек қазақтар ғана емес, өзге де түркітілдес ұлттан құралған сарбаздар болғаны белгілі. Өзбек зерттеушілері Шамсутдинов пен Хошимов еңбектерінде Түркістан тұрғындары жеткілікті деңгейде әскери дайындықтан өтпегендіктен, қару-жарақ ұстатуда сенім артпағанын жазады. Оның үстіне соғыстың алғашқы жылдары қару-жарақ жеткіліксіз болды. Сол себепті соғысқа олар ешбір қарусыз аттануға мәжбүр болғанын сөз етеді. Осы тұста олар полковник Хуррам Ашуровтың «түркістандық үш сарбазға ортақ бір ғана кәдімгі шын қару берілсе, қалған екі сарбазға ағаштан жасалған қару» бергенін келтіреді. (Шамсутдинов Р., Хошимов С. 2006). Н.Дембицкий өзінің «Судьба пленных. Война и общество» еңбегінде совет одағын кезіндегі тұтқын мәселесімен шетелдік тарихшылар айналысып жүргенін айтады. Олардың қатарында Е. Андреева, Н. Беттл, А. Верт, Д. Гернс, А. Даллин, Ш. Датнер, Н. Толстой, С. Фрелих, И. Хоффман, У. Ширер және басқалар бар. Бұл ғалымдардың қарастырып жүрген басты мәселесі тұтқын болуға ешбір совет әскері өз еркімен түспегендігі. Ендеше соңғы демі біткенше Отанына адал болған, тұтқындар лагерінде азап көрген ол сарбаздар соғыс біткен соң неліктен «сатқын» деп танылды деген сұрақ бар.

Биыл 1945 жылғы соғыстағы жеңіске 80 жыл, демек соғыс тақырыбын ғылымның міндетіне жүктейтін уақыт жетті, шындықтың бетін ашуға ешбір мемлекет кедергі болмауы керек. Көзі тірісінде шындыққа қол жеткізе алмағандардың ұрпағы ата-бабасының жаужүрек батыр болғанын, соғыс ардагері деп мақтан тұтуына жағдай жасау керек. Неміс тарихшысы К. Штрайт, маңызды құжаттарға сілтеме бере отырып, 1941-

1942 жылдары түрлі ұрыста неміс әскері қолға түсірген совет тұтқын сарбаздары туралы мәлімет береді. Белосток-Минск - 323 мың., Умань - 103 мың., Смоленск-Рославль - 348 мың., Гомель - 50 мың., Ильмень - 18 мың., Великие Луки - 30 мың., Эстония - 11 мың., Демянск - 35 мың., Киев - 665 мың., Луга-Ленинград - 20 мың., Мелитополь-Бердянск - мың., Вязьма-Брянск - 662 мың., Керчь - 100 мың. 1941 жылдың 16 қарашасының өзінде тұтқындар саны 2,5 млн адамға жеткен. Әртүрлі архив мәліметтерін салыстыра отырып, ғалым мынадай қорытынды айтады: Совет одағы құрамынан тұтқынға түскен әскерилер саны 5 млн адам болса, оның 3 млн қайтыс болды. К. Штрайттың бұл еңбегі неміс тілінде алғаш рет 1978 жылы жарық көрді. Сол тұста неміс тарихшыларымен қоса, Ресей тарихшылары арасында үлкен дискуссиялар болды. Осы кітабында Штрайт 3,3 млн тұтқынның аштықтан, суықтан қайтыс болғанын келтіре отырып, бұл Совет одағындағы әскери басшылықтың қателігі екенін баса айтады. Біздің тақырыпқа сай көтерген мәселесі, Штрайт соғыс біткен соң отанына қайта оралған сарбаздарды Сталиннің катал лагерьлері мен бітпейтін тексеріс болғанын жазады. Совет тұтқындарының трагедиясы әрбір алтыншы совет отбасының басында болды деген мәлімет келтіреді. Штрайт осы еңбегінде мынадай мәлімет береді. Соғыс аяқталған соң Германия шамамен 3,2 млн сарбазынан айрылды. Соның ішінде 1 млн совет тұтқынында қалды. Ал, Совет одағы 20 млн сарбазынан құрбан етті. (Штрайт К. 2009, 7).

Ғалым Сюзан Грунвалд өз еңбегінде Совет үкіметі соғыс аяқталғаннан кейін шамамен 1,5 миллион неміс әскери тұтқындарын мәжбүрлі еңбек лагерлерінде ұстағанын мұрағат құжаттары арқылы анықтайды. Барлық одақтас мемлекеттер өз аумақтарында неміс әскери тұтқындарын қамауда ұстағанымен, 1948 жылдың 31 желтоқсанынан кейін оларды ұстап қалған тек Кеңес Одағы болды. Ғалым өз зерттеулерінде Кеңес үкіметінің неміс тұтқындарын ұзақ уақыт бойы қамауда ұстау себептерін анықтауға бағытталған. Бірақ алғашқы мұрағаттық зерттеулерінде бұл сұраққа жауап табудың қиын болғанын айтады. Советтік бюрократиялық аппарат неміс әскери тұтқындарын мәжбүрлі еңбек лагерлерінде пайдалану туралы құжаттарды сақтағанымен, қолжетімді құпиясыздандырылған деректер олардың ұзақ уақыт қамауда болу себептерін ашық көрсетпейді. Соғыс барысында Кеңес Одағы 27 миллион азаматын және жалпы материалдық құндылықтарының төрттен бір бөлігін жоғалтты. Осындай ауқымды шығындарға байланысты кеңестік шенеуніктер жұмыс күшінің жетіспеушілігін жою үшін дені сау неміс әскери тұтқындарын соғыстан кейінгі қалпына келтіру жұмыстарына жұмылдырды. Алайда 1949 жылдан кейін әскери тұтқындардың экономикалық үлесі азайып, қамауда қалғандар «қырғи-қабақ соғыстың» алғашқы жылдарында саяси келіссөздер құралы ретінде пайдаланылды. Ғалым Сюзан Грунвалд-тың ойынша, неміс әскери тұтқындарын зерттеуде ГУЛАГ жүйесін толық зерттеу керек және НКВД ұйымының атқарған жұмысын байқау керек дегенді айтады. Оның сөзінше, НКВД ГУЛАГ жүйесін басқару тәжірибесін ГУПВИ әскери тұтқындар жүйесін ұйымдастыруда қолданған. (Susan Grunewald, 2022: 26)

Германия Совет одағында тұтқында болған әскері отанына оралған соң қылмыстық шара қолдану былай тұрсын, олардың жұмысқа орналасуына көмектесіп, дұрыс тұрғын үй берген. (Е.Ряжских 2010, 83). Ряжский осы еңбегінде былай деп жазады, «Совет одағында тұтқын болған әскери сарбаздың Германияға оралғаннан кейін жаңа өмірдегі жағдайға бейімделуі үшін 14 күн беріледі, одан кейін жұмысқа орналасуы керек. Оқуын аяқтамастан соғысқа аттанған жас сарбаздар оқуын жалғастырады» дейді. Польшаның тұтқында болған сарбаздары соғыс біткен соң елге қайту процесі Германияға қарағанда әлдеқайда қиындау болды. Оларға әлеуметтік жағдай мемлекет тарапынан болмады. Соғыстан соң Польша Совет одағына бағынды. Соғыстан оралған соң оларды

филътрациялық лагерлерге орналастырып, жау жағымен байланысы болған-болмағанын анықталды. Батыста тұтқында болған Польша сарбаздары репрессияға ұшырады. Сталин қайтыс болған соң көптеген бұрынғы тұтқындарға деген көзқарас өзгере бастады. Заңсыз сотталғандарға амнистия жарияланды. Қазақстанға бұл Сталиннің өлімі неге әсер етпегені жұмбақ, себебі Қазақстан атынан Қызыл Армия қатарында соғысқа аттанып, тұтқын болған сарбаздарға жеңілдік жасалмады.

Сталин: «Совет адамында тұтқын деген ұғым жоқ, сатқын деген ұғым бар» деді. Осы сөздің өзі қаншама миллиондаған тұтқынның тағдырына балта шапты. Бүгінде Сталин айтқан сөз де мәнін жойды, Сталин билік еткен Совет Одағы да қазіргі әлем картасында жоқ. Бірақ түсініксіз себептермен біздің елдегі мұрағат құжаттарынан «құпия» делінген құжаттар ашылмай жатыр және «сатқын» деп талай жыл қуғын-сүргінде болған сарбаздарға тағылған бұл жала алынбай келеді. «Сатқын» делінген сарбаздар бұл өмірде жоқ бірақ ұрпағы бар артында, қазақ деген халқы барда Қызыл Армия қатарында кетіп, «сатқын» болып оралғандарды және тұтқындар лагерінде аштық пен суықтан, ауыр азаптан өлген сарбаздар өміріне оң баға беруге лайық деп білеміз. Ол үшін Қазақстан үкіметі ғалымдар мен зерттеушілерге зерттеу жасауға мүмкіндік беруі керек.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

1. Grunewald S. (2024). Politika repatriatsii. [The Politics of Repatriation]. Cornell University Press, 173. (In Russian)
2. Talapýly A. (2021). Týrkestanskii legion - odna iz samykh dramatichnykh, slojnykh i bolnykh tem v kazakhstanskoi istorii. [The Turkestan Legion is one of the most dramatic, complex and painful topics in Kazakhstan's history] Web: <https://www.caravan.kz/news/turkestanskijj-legion-odna-iz-samykh-dramatichnykh-slozhnykh-i-bolnykh-tem-v-kazakhstanskoi-istorii-742808/>, 20.01.2025. (In Russian)
3. Bazar J. Galymjanqyzy S., Ótemurat O. (2020). Ekinshi dúniéjúzilik soǵys: ortaǵ erlik, ortaǵ tarih. [World War II: a common feat, a common history]. Web: <https://egemen.kz/article/233787-ekinshi-duniedguzilik-soghys-ortaǵ-erlik-ortaǵ-tarikh>, 21.01.2025. (in Kazakh)
4. Álibek S. (2021). «Türkistan legionynda» bolǵan óntústikqazaqstandyq áskerı tutqyndar taǵdyry. [The fate of South Kazakhstan prisoners of war who were in the «Turkestan Legion»]. Qazaqtaný jýrnaly, 3 (11). (in Kazakh)
5. Esmaǵambetov K. (2019). Türkistandyq áskerı tutqyndar. [Turkestan prisoners of war]. Arys, 293. (in Kazakh)
6. Kókebaeva G. (2009). Germanıa-Rossıa-SSSR: politika, voına i plen. [Germany-Russia-USSR: Politics, War and captivity]. Qazaq universiteti, 343. (In Russian)
7. Sadyqova B. (2002). Istoriya Týrkestanskogo legiona v dokýmentah. [The history of the Turkestan Legion in documents]. Almaty: Kainar, - 248. (In Russian)
8. Káken A. (2010). Türkistan legiony. Derekti tolǵam. [Turkestan Legion. Documentary coverage]. Respýblikalyq baspa-polıgrafıa ortalyǵy, 140. (in Kazakh)
9. Qara A. (2004). Mustafa Çokay'ın hayatı ve mücadelesi. [The life and struggle of Mustafa Çokay]. DA Yayınları, İstanbul, 383. (in Turkish)
10. Andican A. (2003). Cedidizm'den Bağımsızlıǵa Hariçte Türkistan Mücadelesi. [The Struggle of Turkestan from Ceditism to Independence with the Exception of]. Emre Yayınları, 942. (in Turkish)
11. Konasov B. (2021). Istoriya politicheskikh repressii i penitentsiarnoi praktiki v Vologodskom krae (1918 - 1953). [The activities of political repression and penitentiary practice in the Vologda Region (1918 - 1953)]. Cherepovets ID «Port-Aprél», 257. (In Russian)
12. Dembitskii N. (2004). Sýdba plennykh. [The fate of the prisoners]. 2004, 232

13. Shtraıt K. (2009). Onı nam ne tovarıı... Vermaht ı sovetskie voennoplennye v 1941-1945 gg. [They are not our comrades... The Wehrmacht and Soviet prisoners of war in 1941-1945] M.: Rýsskoe istoricheskoe obestvo; Rýsskaıa panorama, 480. (In Russian)
14. Grunewald S., Herder J. (2024). Digital Spatial Methods for Soviet-German History: An Investigation of German Prisoners of War in the Soviet Union, 1941–1956. DOI:[10.25627/202170311018](https://doi.org/10.25627/202170311018). (in English)
15. Riıjskih E. (2010). Resotsıalizatsııa byvshih nemetskih voennoplennyh posle ih vozvraeniıa v vostochnııy germanııy iz plena v SSSR (1945–1949 gg.). [The re-socialization of former German prisoners of war after their return to East Germany from captivity in the USSR (1945-1949)]. Serııa Istoriıa. Politologııa. Ekonomıka. Informatıka. № 1 (72). Vypýsk 13. (In Russian)

FRONTAL O'QITISH VA KOLLABORATIV YONDASHUV: UYG'UNLASHUV VA SAMARADORLIK

Mamataliyeva Xulkaroy Murodjonovna

Oriental universiteti, katta o'qituvchi ,0009-0007-7254-0099

Zamonaviy ta'lim tizimi doimiy ravishda rivojlanib, o'qitish usullarini takomillashtirishga qaratilgan. An'anaviy frontal o'qitish modeli uzoq yillardan buyon ta'lim jarayonida dars mashg'ulotlarida qo'llanilib kelinadi hamda o'qituvchining asosiy bilim manbai sifatida faoliyat yuritishini nazarda tutadi. Ushbu uslub, ayniqsa, katta sinflarda yoki murakkab nazariy bilimlarni yetkazishda qulay hisoblanadi. Biroq, frontal o'qitish jarayonida o'quvchilarning faolligi pasayishi, ularning mustaqil fikrlash va tanqidiy tahlil ko'nikmalarining rivojlanishiga yetarlicha imkoniyat bermasligi kuzatilishi mumkin. Shu sababli, kollaborativ yondashuv bilan integratsiyalangan frontal o'qitish modeli ta'lim samaradorligini oshirishda muhim ahamiyat kasb etadi. Bunday yondashuv nafaqat o'quvchilarni dars jarayonida faol ishtirok etishga undaydi, balki ular orasida hamkorlik va o'zaro muloqot madaniyatini rivojlantirishga ham xizmat qiladi. -Mazkur tezisda frontal o'qitishning asosiy xususiyatlari va kamchiliklari tahlil qilinadi, kollaborativ yondashuvning ta'lim jarayoniga qanday ta'sir qilishi o'rganiladi hamda ushbu ikki usulning uyg'unligi ta'lim sifatini oshirish uchun qanday imkoniyatlar yaratishi ko'rib chiqiladi.

1. Frontal o'qitishning mohiyati va ta'limdagi roli

Frontal o'qitish modeli o'qituvchining butun sinf bilan ishlashini va ta'lim jarayonini markazlashtirilgan tarzda olib borishini nazarda tutadi. Ushbu uslub quyidagi afzalliklarga ega:

- O'qituvchi darsni to'liq nazorat qilishi
- Bilimlarni tizimli va mantiqiy ketma-ketlikda yetkazish imkoniyati;
- O'quvchilarga teng ta'lim berish va vaqtni samarali boshqarish imkoniyati.

Shu bilan birga, frontal o'qitish quyidagi cheklavlarga ega bo'lishi mumkin:

- O'quvchilarning passiv tinglovchi rolida qolishi;
- Mustaqil fikrlash va ijodiy yondashuvga yetarlicha imkon bermasligi;
- Shaxsiy yondashuv yetishmovchiligi sababli har bir o'quvchining ehtiyojlariga moslashish qiyinligi.

2. Kollaborativ yondashuvning ta'lim jarayonidagi ahamiyati

Kollaborativ yondashuv o'quvchilarning bilim olish jarayonida faol ishtirok etishini ta'minlaydi va quyidagi jihatlar bilan ajralib turadi:

- Jamoaviy ish – o'quvchilar o'zaro muloqot qilib, bilim almashadilar;
- Ijodiy va tanqidiy fikrlashni rivojlantirish – o'quvchilar muammolarni hal qilish jarayonida mustaqil fikr yuritadilar;

O'qituvchining yo'naltiruvchi roli – pedagog faqat bilim yetkazuvchi emas, balki ta'lim jarayonini boshqaruvchi sifatida ishtirok etadi. Tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, kollaborativ

yondashuv qo'llangan darslarda o'quvchilar bilimlarni ancha chuqurroq o'zlashtiradilar va mustaqil ishlash qobiliyatlari rivojlanadi.

3. Frontal va kollaborativ o'qitishning uyg'unlashuvi

Frontal va kollaborativ yondashuvlarni birlashtirish ta'lim samaradorligini oshirish uchun quyidagi strategiyalarni qo'llash imkonini beradi:

Juftlik va kichik guruhlarda ishlash orqali o'qituvchi mavzuni tushuntirgandan so'ng, o'quvchilar kichik guruhlariga bo'linib, muhokama olib boradilar va misollar orqali bilimlarini mustahkamlaydilar.

"Think-Pair-Share" (O'yla-Juftlash-Bahslash) texnikasi yordamida o'qituvchi savol beradi, o'quvchilar avval mustaqil fikr yuritadilar, keyin juftlik yoki guruhda muhokama qiladilar va nihoyat butun sinf oldida natijalarini taqdim etadilar.

Muammo asosida o'qitish (Problem-Based Learning – PBL) texnikasi o'quvchilarga hayotiy muammolar beriladi va ular jamoaviy tarzda yechim ishlab chiqadilar.

Rolli o'yinlar va simulyatsiyalar yordamida o'quvchilar real vaziyatlar asosida rollarni ijro etishadi, kasbiy va hayotiy ko'nikmalarni rivojlantiradilar.

Refleksiya va tahlil - Dars oxirida o'quvchilar o'z bilim va ko'nikmalarini tahlil qilib, qanday natijalarga erishganliklarini muhokama qiladilar.

4. Tadqiqot natijalari va amaliy misollar

Ilmiy tadqiqotlar shuni ko'rsatadiki, frontal va kollaborativ metodlarning uyg'unlashuvi o'quvchilar bilim olish jarayonini quyidagicha rivojlantiradi:

1. O'quvchilarning faolligi ortadi – dars davomida ular ko'proq so'zga chiqadilar va fikr almashadilar;
2. Bilimlarni uzoq muddatli xotirada aqlash osonlashadi – o'quvchilar o'z tajribalari asosida o'rganilgan ma'lumotlarni eslab qoladilar;
3. Muloqot va hamkorlik ko'nikmalari rivojlanadi – o'quvchilar jamoada ishlash va muammolarni birgalikda hal qilishni o'rganadilar.

Ta'lim sohasidagi yetakchi tadqiqotchilardan biri John Hattie (2009) o'zining "Visible Learning" tadqiqotida hamkorlikka asoslangan o'qitish o'quvchilar natijalariga sezilarli ta'sir ko'rsatishini aniqlagan. Shuningdek, Lev Vygotsky ning ijtimoiy-kognitiv nazariyasi ham o'quvchilar o'zaro muloqot orqali bilimlarni samarali o'zlashtirishini ta'kidlaydi. Jean Piaget esa ta'lim jarayonida kollaborativ yondashuv bolalarning kognitiv rivojlanishiga ijobiy ta'sir qilishini qayd etgan.

Xulosa

Frontal o'qitish va kollaborativ yondashuvning uyg'unlashuvi o'quvchilarning faolligini oshirish, ularning muloqot va mustaqil fikrlash ko'nikmalarini rivojlantirish uchun samarali yondashuvdir. Tadqiqotlarga ko'ra, Lev Vygotsky ning ijtimoiy-kognitiv nazariyasi o'quvchilarning o'zaro hamkorlik orqali bilimlarni chuqurroq anglashini ta'kidlaydi. John Hattie ning "Visible Learning" tadqiqotlari frontal va kollaborativ metodlarning integratsiyasi natijasida o'quvchilarning o'quv natijalari sezilarli darajada yaxshilanishini ko'rsatadi. Cambridge universiteti tadqiqotlariga ko'ra, ushbu uyg'unlashuv o'quvchilarning bilimlarni eslab qolish darajasini 35% ga oshiradi. Ushbu metodlarning kombinatsiyasi o'quvchilarning nafaqat bilim olishini, balki ularni amaliy qo'llash imkoniyatlarini ham oshirishga xizmat qiladi. O'qituvchilar bu ikki yondashuvni muvozanatli ravishda qo'llagan taqdirda, ta'lim

samaradorligi sezilarli darajada oshadi va o'quvchilar faol, ijodkor hamda mustaqil shaxs sifatida shakllanadilar.

Kalit so'zlar: frontal o'qitish, kollaborativ yondashuv, ta'lim samaradorligi, jamoaviy ta'lim, mustaqil fikrlash, tanqidiy tafakkur

KASBIY TA'LIMDA PRAGMATIK KOMPETENSIYANI SHAKLLANTIRISHNING SAMARALI YONDASHUVLARI

MAXSUDAXON SAIDOVA ABBASOVNA

ORIENTAL UNIVERSITETI, G'ARB TILLARI KAFEDRASI KATTA
O'QITUVCHISI, ORCID: 0000-0002-5087-6209

Annotatsiya: Ushbu maqola kasb-hunar ta'limida pragmatik kompetensiyani shakllantirishga bag'ishlangan. Muallif talabalarning pragmatik kompetensiyasini o'rganishga alohida e'tibor qaratib, ularning kasbiy salohiyatini tahlil etadi. Maqolada pragmatik kompetensiya kasbiy vazifalarni hal etishning asosiy vositasi ekanligi ta'kidlanadi. Shuningdek, pragmatik kompetensiyani o'qitishning asosiy maqsadi va talabalarning kasbiy ta'limida pragmatik kompetensiyani shakllantirish uchun zarur bo'lgan asosiy nazariy qoidalar keltirilgan.

Kalit so'zlar: pragmatik kompetensiya, kommunikatsiya, metodika

Аннотация: Данная статья посвящена формированию прагматической компетенции в профессиональном образовании. Автор уделяет особое внимание изучению прагматической компетенции студентов, анализирует их профессиональный потенциал. Автор подчеркивает, что прагматическая компетенция является основным средством решения профессиональных задач. В статье представлены основная цель обучения прагматической компетенции и ключевые теоретические положения, необходимые для формирования прагматической компетенции в профессиональном образовании студентов.

Ключевые слова: прагматическая компетенция, коммуникация, методика

Abstract: This article focuses on the development of pragmatic competence in professional education. The author pays special attention to studying students' pragmatic competence and analyzes their professional potential. The article emphasizes that pragmatic competence is the primary means of solving professional tasks. It also presents the main objective of teaching pragmatic competence and the fundamental theoretical principles necessary for fostering pragmatic competence in students' professional education.

Keywords: pragmatic competence, communication, methodology

Chet tili bo'yicha bilim, ko'nikma va malakalarni kasbiy yo'naltirishning zarurligi shu bilan belgilanadiki, chet tili o'qitish jarayonida ham o'qitish maqsadi, ham uning vositasi, shuningdek, oliy o'quv yurtidagi mashg'ulotlarda muloqot vositasi hisoblanadi.

Chet tilini amaliy qo'llash bo'lajak mutaxassisdan amaliy faoliyatda tildan foydalanishning maxsus kasbiy yo'naltirilgan bilim, ko'nikma va malakalarini talab etadi.

Til ijtimoiy faoliyatning bir turi bo'lib, maqsadga yo'naltirilgan shaxslararo xatti-harakat hisoblanadi. U verbal shaklda kechadi va muayyan ijtimoiy ehtiyojlarni qondirishga qaratilgan. Verbal muloqotda maksimal samaraga erishish uchun muloqotning pragmatik jihatini ifodalashda lingvistik vositalardan to'g'ri foydalanish zarur.

Lingvistik kompetensiya - bu til tizimi, nutqda til birliklarining ishlash qoidalari haqidagi bilimlarni egallash, shuningdek, ushbu bilimlar yordamida boshqa insonning fikrlarini

tushunish va to'g'ri talqin qilish hamda o'z fikrlarini og'zaki va yozma shaklda ifodalay olish qobiliyatidir. Lingvistik kompetensiya kommunikativ kompetensiyaning tarkibiy qismlaridan biridir.

Lingvistik kompetensiya til tizimi haqidagi bilimlarni talab qiladi tilning barcha darajalarida: fonemik, morfemik, leksik, sintaktik, uslubiy. Lingvistik kompetensiya til faoliyatini tartibga soluvchi qoidalar to'plamini amaliyotda qo'llash qobiliyatiga asoslanadi, shu munosabat bilan quyidagi kompetensiya turlari ajratiladi:

- sintaktik kompetensiya - bu og'zaki va yozma nutqni grammatik jihatdan to'g'ri tuzish qobiliyati;
- semantik kompetensiya - bu til iboralarini talqin qilish qoidalaridan foydalana olish qobiliyati;
- pragmatik kompetensiya - bu til iboralaridan muloqotda to'g'ri foydalana olish qobiliyatidir.

Pragmatik kompetensiya tarjimonning kasbiy muloqot jarayonida so'zlovchining suhbatdoshga muayyan ta'sir ko'rsatish qobiliyati sifatida tushuniladi. Pragmatik kompetensiyaning shakllantirish boshqa kompetensiya turlarini egallamasdan mumkin emas, chunki muloqot kommunikativ, lingvistik, ijtimoiy-madaniy, strategik va diskursiv kompetensiyalarni har tomonlama egallashni taqozo etadi. Bundan tashqari, pragmatik kompetensiyaning shakllantirish bilish, rivojlantiruvchi, tarbiyaviy va o'quv jihatlari o'zlashtirishsiz, alohida tamoyillarni hisobga olmasdan va muayyan shartlarga rioya qilmasdan amalga oshirib bo'lmaydi.

Ifodaning mazmuni va yo'nalishi muloqotning muayyan vaziyati bilan belgilanadi. So'zlovchi muloqot vaziyatini va uning xarakterli belgilarini anglaydi, shunga ko'ra u kerakli lisoniy vositalarni tanlaydi.

Pragmatik kompetensiyaning ikkita tarkibiy qismini ajratib ko'rsatish mumkin:

1) Diskursiv kompetensiya

- o'qish va tinglash jarayonida turli xil matnlarni tushunish asosida og'zaki va yozma nutqda turli funksional uslublarda yaxlit, bog'langan va mantiqiy fikrlarni ifodalash qobiliyati;
- nutqiy akt sharoitiga, ya'ni vaziyatga, kommunikativ maqsadga va so'zlovchining niyatiga qarab, tegishli shakl va ifodalash usulini tanlash qobiliyati; adresat turiga qarab nutq registrlarini o'zgartira olish ko'nikmasi; va nutqiy aktning sharoitiga, ya'ni vaziyatga, kommunikativ maqsadga va so'zlovchining niyatigabog'liq holda ifodalash usulini tanlay olish;

2) Funksional kompetensiya

- kommunikativ harakat amalga oshirilishiga asos bo'lgan g'oya va maqsadlarga erishish qobiliyati;
- kommunikativ muloqotning odatiy sxemalarini bilish (savol-javob, xabar-rozilik/norozilik, iltimos-ma'qullash/ rad etish, salomlashuvga munosabat).

Bo'lajak mutaxassisni kasbiy tayyorlash obyekti sifatida pragmatik kompetensiyaning shakllantirish metodikasini ishlab chiqishga kirishishdan avval, eng avvalo, **ushbu** tarkibiy qismning o'rnini va uning **mutaxassisning** kasbiy **mahoratini** shakllantirishdagi ahamiyatini aniqlash, shuningdek pragmatik kompetensiyaning shakllantirish jarayonida erishish zarur bo'lgan maqsadni aniq ifodalash hamda qo'yilgan maqsadni amalga oshirishning samarali yo'llarini belgilash lozim.

Pragmatik kompetensiyaning o'qitishdan maqsad - bo'lajak mutaxassislarga chet tili me'yorlari

nuqtayi nazaridan to'g'ri, kommunikativ niyatga mos ravishda, kasbiy vaziyat va kasbiy faoliyat kontekstini hisobga olgan holda, hamda kasbiy ahamiyatga ega vazifalarni e'tiborga olgan holda, muloqot maqsadlariga erishish uchun lisoniy vositalardan foydalanishni o'rgatishdir. Talabalar e'tiborini nafaqat o'rganilayotgan lingvistik vositalarning rasmiy belgilariga, balki ularning funksional ma'no hosil qiluvchi xususiyatlariga ham qaratish zarur, chunki bu xususiyatlar muloqot jarayonini amalga oshirishda birlamchi ahamiyatga egadir.

Pragmatik kompetensiya til funksiyasini o'rganishga yordam beradi

Agar til muayyan fikrni shakllantirish vositasi ekanligini hisobga olsak, u fikrlash quroli sifatida ham xizmat qiladi. **Nihoyat**, agar tildan foydalanish nutq muloqotining o'z mazmuniga kirsa va har bir kommunikativ aktda muloqot ishtirokchilarining o'zaro ta'siri mavjud bo'lsa, pragmatik kompetensiya tilning asosiy funksiyasini - kommunikativ funksiyani o'rganishga yordam beradi. Demak, pragmatik kompetensiya kommunikativ kompetensiya bilan bir qatorda mustaqil mavjud bo'lish huquqiga ega. Pragmatik kompetensiya asosida kommunikativ vazifalarni hal qilishda muvaffaqiyatga erishiladi: axborot berish, undash, fikr bildirish, baholash, aloqa o'rnatish, shuningdek, xabarning samaradorligi, suhbatdoshning xulq-atvoriga kerakli yo'nalishda ta'sir ko'rsatish.

Pragmatik kompetensiyaning mavjudligi muvaffaqiyatli kommunikativ o'zaro ta'sirni ta'minlovchi omillardan birini tashkil etadi. Xorijiy tilni o'qitish jarayonida, pragmatik nuqtai nazardan, talabalarni hamkorga tegishli ta'sir ko'rsatish uchun til vositalaridan qanday foydalanish kerakligi haqidagi bilim bilan ta'minlash lozim. Aynan ushbu bilimni shakllantirishda **pragmatik** kompetensiyaning mohiyati yotadi, u fon bilimlarining komponentlaridan biri hisoblanadi.

Pragmatik kompetensiyani samarali shakllantirishga o'qituvchi tomonidan faol o'qitish usullaridan foydalanish, auditoriyada professional muloqotning haqiqiy sharoitlariga maksimal darajada yaqinlashtirilgan vaziyatlarni yaratish yordam beradi.

ADABIYOTLAR

1. **Колесников А.А.** Функциональная роль обратной связи в структуре речевой деятельности / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. -2016. -№ 1. - С. 20-27.
2. **Починок Т.В.** Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения / Т.В. Починok // Иностранные языки в школе. -2017. -№ 7. - С. 2-6.
3. **Новикова О.М.** Прагматическая компетенция как основа профессиональной иноязычной речи специалистов медицинского профиля: из опыта подготовки кадров медицинского профиля / О. М. Новикова // Высшее образование сегодня. - 2008. - № 4. - С. 18-19.

**MUTAHASSISLIK FANLARINI O'QITISHDA ZAMONAVIY PEDAGOGIK
TEKNOLOGIYALARDAN FOYDALANISHNING ILMIY METODIK ASOSLARI**

NURMUXAMEDOVA Durdona Xislatovna

Oriental Universiteti Kengash kotibi, Orcid-0009-0004-0523-1040

Annotatsiya: O'quv jarayonida yangi texnologiyalardan foydalanish orqali an'anaviy darsdan uzoqlashish o'quv muhiti va jarayonining monotonligini bartaraf etishga imkon beradi, o'quvchilarning faoliyat turlarini o'zgartirish uchun sharoit yaratadi, sog'lomlashtirish tamoyillarini amalga oshirishga imkon beradi. Texnologiyani mavzu mazmuniga, darsning maqsadlariga, o'quvchilarning tayyorgarlik darajasiga, ularning ta'lim ehtiyojlarini qondirish imkoniyatiga, o'quvchilarning yosh toifasiga qarab tanlash imkonini beradi.

Kalit so'zlar: ta'lim, ta'limni texnologiyalashtirish, ta'lim texnologiyasi, pedagogik innovatsiya

Abstract: Moving away from the traditional lesson through the use of new technologies in the educational process makes it possible to eliminate the monotony of the educational environment and process, create conditions for changing the types of activities of students, make it possible to implement the principles of wellness. Technology allows you to choose according to the content of the topic, the goals of the lesson, the level of training of students, the possibility of meeting their educational needs, the age category of students.

Keywords: education, technologicalization of education, educational technology, pedagogical innovation

KIRISH

Mamlakatimizda ta'lim-tarbiya jarayonini ilmiy asosda tashkil qilib, uni jadallashtirish va samaradorligini oshirish maqsadida zamonaviy pedagogik texnologiyani o'quv jarayoniga tatbiq etish davom etmoqda. Shu kunda ta'lim tizimida ta'lim jarayonini zamonaviy pedagogik texnologiya bilan ta'minlash, unga oid o'quv adabiyotlarni tayyorlash va amaliyotga tadbiq etish – asosiy vazifalardan biri bo'lib qolmoqda. Bu vazifaning asosiy yechimlaridan biri pedagogik texnologiyaning o'zbek milliy modelini ta'lim-tarbiya jaryoniga keng tatbiq qilishdir. Pedagogik texnologiya tamoyillari asosida o'quv mashg'ulotlari loyihalarini tuzish nazariy jihatdan asoslangan bo'lib, bugungi kunda, uni ta'lim-tarbiya jarayoniga tatbiq etish kechiktirib bo'lmaydigan masaladir. Ta'lim-tarbiya sohasida mehnat qilayotgan har bir mutaxassis bugungi kunda pedagogikada yuzaga kelayotgan yangi tushunchalarni anglashi, shuningdek darslarni loyihalash asosida o'qitish usulini egalashlari kerak. Bugungi kunda har qanday mamlakatning jahon bozorida raqobatbardoshligi nafaqat tabiiy resurslarning mavjudligiga, balki, birinchi navbatda, zamonaviy, muntazam yangilanib turgan texnologiyalarni o'zlashtirishga qodir yuksak bilimli va intizomli ishchi kuchini muntazam tayyorlashga bog'liqdir. Bunday ishchi kuchisiz iqtisodiyotning yuqori texnologiyalarga asoslangan zamonaviy tuzilmasini shakllantiradigan yangi ishlab chiqarishlarni tashkil etib bo'lmaydi. Har qanday davlat mamlakatning intellektual va ma'naviy salohiyatini yuksaltirishdan manfaatdor bo'lmog'i kerak.

MATERIAL VA USULLAR

Jamiyatda bilimli, ma'lumotli va yuksak intellektga ega odamlarning mavqeini oshirish; ta'lim va kasb-hunar dasturlarining jahondagi ta'lim, ilm-fan, texnika va texnologiyalar, iqtisodiyot hamda madaniyat sohasidagi zamonaviy yutuqlarga muvofiqligi; ta'limni yoshlarning kelajakdagi amaliy mehnat faoliyati bilan uzviyligini ta'minlash; ta'lim olayotgan o'quvchi-yoshlar ongida umuminsoniy qadriyatlar, yuksak ma'naviyat, madaniyat va ijodiy fikrlash ustuvorligini shakllantirish; ta'limning milliy tarix, xalq an'analari va urf-odatlar bilan mushtarakligi, boshqa xalqlar tarixi va madaniyatini hurmat qilish ta'lim tizimini isloh etishning asosiy prinsiplari bo'lishi lozim. Ta'lim sohasida, ham ushbu sohada mehnat qilayotganlar, ham zamonaviy kadrlar talab qilinadigan tarmoqlar vakillari o'rtasida xalqaro hamkorlikni muntazam rivojlantirish zarur.

Bugungi kunda barcha sohalaridagi globallashuv jarayonlari va axborotlarning shiddat bilan kirib kelishi zamonaviy ta'lim muassasalari, shu jumladan, Kasb hunar kollejlari innovatsion jarayonlarni tizimli boshqarishni yo'lga qo'yishni talab etmoqda.

Ma'lumki, bugungi kunda uzluksiz ta'lim tizimi, shu jumladan, kasb hunar kollejlari raqobatbardosh mutaxassislar tayyorlashdagi rolini oshirish ko'p jihatdan mazkur ta'lim muassasalaridagi innovatsion jarayonlarni tizimli boshqarishga bog'liq bo'lib qolmoqda. Chunki innovatsion jarayonlarni tizimli boshqarish kasb hunar kollejlariidagi o'quv jarayoni samaradorligini ta'minlash va yuqori salohiyatga ega kadrlarni tayyorlashning muhim omilidir.

Kasb hunar kollejlari mavjud yoki yangi ehtiyojlarni qondirish uchun yangiliklarni yaratish, joriy etish, o'zlashtirish va foydalanishga doir faoliyat innovatsion jarayondir. Mazkur faoliyatning kasb hunar kollejlari amaliyotida maqsadga yo'naltirilgan o'zgarishlarga olib keluvchi tashkiliy shakli yangiliklar kiritishdir.

NATIJALAR VA MUHOKAMA

Yurtimizda ijtimoiy-siyosiy, ma'naviy-iqtisodiy islohatlarni amalga oshirishga jahon andozalari darajasida bilim olgan zakovatli, har tomonlama barkamol, mustaqil fikrlaydigan, biron bir masalani ongli ravishda, mas'uliyat bilan hal qiladigan, izlanuvchi, yangilikka intiluvchi iste'dodli yoshlar, o'quvchi-talabalardan xalq xo'jaligining ustuvor tarmoqlari uchun yuksak malakali mutaxassislar yetkazish, xususan, kasb – hunar ta'limi hamda oliy ta'lim tizimida yetuk mutaxassislarni tayyorlash maqsadida mutaxassislik fanlarini o'qitishda o'quv-tarbiya jarayoni sifatini jahon standartlari darajasiga ko'tarish, ta'lim, zamonaviy pedagogik va axborot texnologiyalarining butunlay yangi usullarini joriy etish asosida tashkil etish o'ta muhim shuningdek dolzarb masaladir.

Yuqori malakali kadrlarni tayyorlash talablari ta'lim tizimi oldiga yangi vazifalarni qo'yimoqda. Ilmiy–texnikaviy revolyusiya tufayli axborotlar hajmining keskin ortib borishi bilan tayyor bilimlarni egallashga qaratilgan, asosan o'qituvchining faol mehnatiga asoslangan an'anaviy ta'lim o'z ahamiyatini yo'qotmoqda. Hozirgi ta'lim jarayonida zarur bilimlarni o'quvchilarning o'zlari qidirib topishi, mustaqil o'rganishi va xulosa chiqarishiga imkon beradigan zamonaviy pedagogik texnologiyalarga e'tibor kuchayib bormoqda. An'anaviy o'qitishga muqobil yo'l sifatida paydo bo'lgan yangi pedagogik texnologiyalar pedagogik nazariyotda va amaliyotda to'planib kelingan barcha progressiv vositalarni o'zida qamrab olgan.

Maxsus fanlarni o'rganishda talabalarning ijodiy fikrlarini rivojlantirishga ta'sir ko'rsatishi, sohaga oid tushunchalarni chuqur tushunishi, nazariy masalalar bilan amaliyotni bog'lash mahoratini hosil qilishlari uchun ma'ruza quyidagi asosiy talablarga javob berish kerak:

Ma'lum bir yo'nalishga, texnologiyaning asosiy qonunlari, jarayonlarini, taraqqiyotning muammolarini tahlil qilishga qaratilgan bo'lishi kerak. Shuningdek, yosh avlodning dunyoqarashini shakllantirish, hayot kechirish tarzini tanlashning tarbiyaviy ahamiyatini oshirishi lozim. Ilmiyligi jihatdan nazariya asoslarini amaliyot bilan, masalaning qo'yilishini ilmiylik bilan hamda iqtisodiyotning yangi dolzarb masalalariga ijodiy yondashish bilan, nazariy dalillarning mantiqiylik bilan uzviy birligi ta'minlanishi kerak.

Shunday qilib, akademik litsey, kasb-hunar kollejlari va oliy o'quv yurti o'qituvchilari dars o'tishda, albatta, o'quv yurtining, undagi ta'lim oluvchilarning o'ziga xos xususiyatlarini hisobga olishlari, shu bilan birga, ularni darsga faol qatnashishlarini ta'minlovchi, tafakkurni o'stirishga, rivojlantirishga qaratilgan o'quv metodlarini qo'llashga e'tibor berishlari lozim. Hozirgi kundagi eng dolzarb masala va vazifa ta'lim standartlarini o'quv jarayoniga tadbqiq etishdan iboratdir. Ta'lim mazmunini isloh qilib, u jahon ta'lim standartlariga muvofiqlashtirishda ilg'or pedagogik texnologiyalarni joriy etishga alohida e'tiyuor berilgan. Xususan, Kadrlar tayyorlash milliy dasturida "o'quv jarayonini ilg'or pedagogik texnologiyalar bilan ta'minlash" zarurligi ham alohida ko'rsatib o'tilgan. Agar bu vazifa amalga oshirilmas ekan, ta'lim – tarbiya sohasida sifat va samaradorlikka erishish, o'quv jarayonini takomillashtirish masalalari hal qilinmay qoladi.

Yangi pedagogik texnologiyani o'quv jarayoniga tadbqiq etish uchun uning ilmiy – amaliy mexanizmini yaratish zarur. Pedagogik texnologiya hozirda barcha pedagogik kasblar hamda ta'lim – tarbiya jarayonini tashkil qilish, boshqarish, nazorat qilish bilan bog'liq kasblarning asosini tashkil qiladi. Zamonaviy pedagogik texnologiyalardan barcha pedagoglar xabardor bo'lishlari zarur. Zamonaviy ta'limni tashkil etishga qo'yiladigan muhim talablardan biri ortiqcha ruhiy va jismoniy kuch sarf etmay, qisqa vaqt ichida yuksak natijalarga erishishdir. Qisqa vaqt orasida muayyan nazariy bilimlarni o'quvchilarga yetkazib berish, ularda ma'lum faoliyat yuzasidan ko'nikma va malakalarni xosil qilish, shuningdek, o'quvchilar faoliyatini nazorat qilish, ular tomonidan egallangan bilim, ko'nikma va malakalar darajasini baxolash o'qituvchidan yuksak pedagogik mahoratni hamda ta'lim jarayoniga nisbatan yangicha yondashuvni talab etadi.

Hozirgi kunda ta'lim jarayonida interfaol metodlar, innovatsion texnologiyalar, pedagogik va axborot texnologiyalarini o'quv jarayonida qo'llashga bo'lgan qiziqish, e'tibor kundan-kunga kuchayib bormoqda. Bunday bo'lishining sababalaridan biri, shu vaqtgacha an'anaviy ta'limda o'quvchi- talablarni faqat tayyor bilimlarni egallashga o'rganilgan bo'lsa, zamonaviy texnologiyalar ularni egallayotgan bilimlarini o'zlari qidirib topishlariga, mustaqil o'rganishlariga, tahlil qilishlariga, xatto xulosalarni ham o'zlari keltirib chiqarishlariga o'rgatadi. O'qituvchi bu jarayonda shaxsni rivojlanishi, shakllanishi, bilim olishi va tarbiyalanishiga sharoit yaratadi va shu bilan bir qatorda boshqaruvchilik, yo'naltiruvchilik funksiyasini bajaradi. Shuning uchun ta'lim muassasalarida zamonaviy o'qitish metodlari, interfaol metodlar, innovatsion texnologiyalarning o'rni va roli benihoya kattadir.

Har qanday texnologiya ta'limning yangi mazmunini shakllantiruvchi ta'lim tamoyillariga asoslanadi va ta'lim oluvchi shaxsini tarbiyalash, unda mehnat va muayyan yo'nalishlarda kasbiy ko'nikmalarni hosil qilishga yo'naltiradi. Ta'lim jarayonining faol sub'ektilari o'qituvchi va o'quvchilar bo'lib, ularning hamkorlikdagi faoliyatlari muayyan mavzu (yoki fanlar asoslari) bo'yicha kam kuch va vaqt sarflangan holda nazariy va amaliy bilimlarni chuqur o'zlashtirish imkonini beruvchi jarayonning umumiy mohiyatini tavsiflaydi.

O'qituvchining faol, samarali faoliyat ko'rsatishiga yo'naltirilgan ta'lim jarayonining metodik ishlanmasidan farqli ravishda, ta'limning pedagogik texnologiyasi ta'lim oluvchilarga qaratiladi, shuningdek, ularning shaxsiy va o'qituvchi bilan birgalikdagi faoliyatini hisobga

olgan holda o'quv materiallarini o'zlashtirishga sharoit yaratadi. Pedagogik texnologiyaning yetakchi muammosi talaba shaxsini rivojlantirish orqali ta'lim maqsadiga erishishni ta'minlashdan iboratdir. Pedagogik texnologiya turini tanlash dars va mashg'ulotda qaysi darajadagi bilim va ko'nikmalarni o'zlashtirishni nazarda tutilganiga bog'liqdir.

Ta'lim-tarbiya jarayoni butun mashg'ulot davomida o'quvchilarning faolligi va qiziquvchanligini muntazam ravishda rivojlantirib borish maqsadini ko'zda tutadi, o'quv omillarini yaratishga asoslangan pedagogik texnologiya talabalarni o'quv yoki o'quv ishlab chiqarish faoliyatiga tezkor jalb qilish imkonini beradi. Aks holda, zaif, yetarli darajada tushunarli bo'lmagan yoki aniq natijani ko'zlamagan topshiriqlar mashg'ulotning samarasiz yakunlanishiga olib keladi.

Yuqorida keltirilgan fikr va mulohazalarni tahlili qilish asosida kasb-hunar kollejlari va oliy ta'lim muassasalarida mutaxassislik fanlarini o'qitish muammosi bo'yicha quyidagi xulosalarni keltirishimiz mumkin.

Kasb-hunar kolleji - o'quvchilarning kasb-hunarga moyilligi, mahorat va malakasini chuqur rivojlantirishni, tanlagan kasblari bo'yicha bir yoki bir necha ixtisos olishni ta'minlaydigan o'rta maxsus, kasb-hunar o'quv yurti. Unda o'quvchilarga o'zlari tanlagan kasb-hunar yo'nalishlari bo'yicha maxsus bilim beriladi va kasb-hunar o'rgatiladi. Ular zamonaviy jihozlanganligi, o'qituvchi-pedagoglar saviyasi, o'qish jarayonini tashkil etilishi va talabalarga kamida 2-3 zamonaviy kasb-hunar bera olishi bilan oldingi kasb-hunar maktablaridan tubdan farq qiladi.

Akademik litsey, kasb-hunar kollejlari o'qituvchi dars o'tish metodlarini fanni o'rganish, uning asosiy tushunchalarini yodda saqlash zarurligini hisobga olgan holda tanlashi zarur. Asosiy tushunchalarni anglab, puxta o'zlashtirishlari barobarida tafakkurni o'stirishga, rivojlantirishga qaratilgan o'quv metodlarini qo'llashga ahamiyat berish kerak.

Oliy o'quv yurti o'zining yuqori ilmiy saviyasi bilan o'rta ta'limdan farqlanadi. Fanni o'rganish fanda erishilgan zamonaviy yutuqlarni amaliyot bilan bog'lash, dolzarb muammolarni aniqlash, ularning yechimini topishga yo'naltirish bilan ajralib turadi. Shuning uchun ko'proq talabalarni o'ylashga undaydigan dars o'tish metodlarini qo'llash muhim ahamiyatga ega. Ta'lim jarayoniga yangi pedagogik texnologiyalarni qo'llash borasida akademik litsey va kasb-hunar kollejlari ta'lim ko'proq mavjud bilimlarni o'zlashtirishga qaratilsa, oliy ta'limda esa ko'proq ijodiy izlanuvchanlikka qaratilishi maqsadga muvofiqdir.

O'qituvchi yangi fanni o'rganishni yoki yangi mavzuni o'tishni boshlar ekan, albatta ularga taalluqli, axborotni qayta tiklashi hamda yangi fanni, mavzuni o'zlashtirish uchun asos hosil qilishini ta'minlaydigan metodlarni tanlashi zarur. Bunda shu yoshdagi o'quvchi, talabalarni qiziqtiradigan savol, muammoli vaziyatning yaratilishi ularni fanni, mavzuni o'rganishga qiziqishini va faolligini kuchaytiradi.

Mutaxassislik fanlarini o'qitishda muammoli vaziyatlarga asoslangan pedagogik texnologiyalari (keys stadi, baliq skleti, loyiha, nilufar guli metodi) dan foydalanish, talabalarni fikrlashga, muammolarni hal etish ko'nikmalarini xosil qilishga, kashfiyotlarga intilish, hamkorlik va sheriklik sifatlarini shakllantirishga, o'qituvchi tomonidan berilgan vazifalarni hal etish rejasini tuzishga va eng asosiysi talabalar oldiga qo'yilayotgan muammoni hal qilishga, uni mustaqil muxokama qilishga qodir qilib ta'lim va tarbiya berish imkoniyatini yaratadi. Muammoli vaziyatlarga asoslangan pedagogik texnologiya jaryonida raqobatbardosh mutaxassislarni tayyorlash uchun zamin yaratadi.

Interfaol ta'lim – ta'lim beruvchi va ta'lim oluvchi urtasidagi (ta'lim oluvchi va kompyuter) uzaro xarakatni amalga oshiruvchi dialogli ta'lim. Interfaollik darajasi qanchalik yuqori bo'lsa, ta'lim jarayoni ham shunchalik samarali bo'ladi. Zamonaviy metodlar yoki interfaol usullar, o'qitishning samarasini oshirishga yordam beruvchi texnologik treninglar o'quvchi talabalarda mantiqiy, ijodiy, tanqidiy, mustaqil fikrlashni shakllantirishga, qobiliyatlarini rivojlantirishga, raqobatbardor, yetuk mutaxassis bo'lishlariga hamda mutaxassisga kerakli bo'lgan kasbiy fazilatlarini tarbiyalashga yordam beradi.

XULOSALAR

Mutaxassislik fanlarini o'qitishda yangi pedagogik texnologiyalaridan foydalanib, dars jarayonida talabalar faolligini kuchaytirish va ta'lim samarasini oshirish maqsadida ilmiy-pedagogik izlanishlar olib borish shu kunda oliy va o'rta maxsus kasb-hunar ta'limi oldida turgan dolzarb masalalar qatoriga kiradi.

1. Mutaxassislik fanlarini o'qitishning o'ziga xos xususiyatlari, adabiyotlarda mavjud bo'lgan ilmiy va amaliy ma'lumotlar asosida tahlil etilib, bu borada mavjud bo'lgan kamchiliklar aniqlandi.
2. Mutaxassislik fanlarini o'rganish soha bo'yicha erishilgan zamonaviy yutuqlarni amaliyot bilan bog'lash dolzarb muammolarni aniqlash, ularni yechimini topishga yo'naltirilishi bilan boshqa fanlardan ajralib turushi lozim deb topildi.
3. Akademik litsey va kasb-hunar kollejlarda mutaxassislik fanlarini o'qitish metodlarini tanlashda fan bo'yicha kasbiy bilimlarni egallash, asosiy ta'rif va tushunchalarni yodda saqlash zarurligini hisobga olgan holda, ularni puxta o'zlashtirish barobarida tafakkurni o'stirishga, mustaqil fikrlashga, ko'proq o'ylashga, olingan bilimlarni amaliyotda qo'llashga qaratilgan metodlarni tanlashga alohida ahamiyat berish lozim deb e'tirof etildi.
4. Kasb-hunar kollejlarda mutaxassislik fanlarini o'qitishda interfaol metodlardan foydalanish shart-sharoitlari aniqlandi.
5. Olingan natijalar yangi pedagogik texnologiyalarni qo'llash asosida tashkil etilgan darslarni o'quvchilarda qiziqish uyg'otishi, savollarda berilgan masalalarga ijodiy yondoshishi, o'z fikr mulohazalarini hayot bilan bog'lagan holda erkin bayon etishlari uchun zamin yaratishi va shulardan kelib chiqqan holda o'zlashtirish ko'rsatkichining ayniqsa a'lochi o'quvchilar hajmini oshirishga olib kelishini ko'rsatdi.

ADABIYOTLAR:

1. Zunnunov A. Pedagogika nazariyasi. – Toshkent: Aloqachi, 2006. – 24 b. [Internet manba]. URL: [https://n.ziyouz.com/books/kollej_va_otm_darsliklari/pedagogika/Pedagogika%20nazariyasi%20\(Asqar%20Zunnunov\)](https://n.ziyouz.com/books/kollej_va_otm_darsliklari/pedagogika/Pedagogika%20nazariyasi%20(Asqar%20Zunnunov)). (Murojaat etilgan sana: 20.01.2021)
2. Aziziddin-Nasafiy. "Insoni komil" ("Komil inson"). [Internet manba]. URL: <https://jahonadabiyoti.uz/2019/06/03/aziziddin-nasafiy-komil-inson-kitobi/> (Murojaat etilgan sana: 16.01.2021)
3. "Maktabgacha ta'lim va tarbiya to'g'risida"gi Qonun. 16.12.2019. [Internet manba]. URL: <https://lex.uz/ru/docs/4646931>. (Murojaat etilgan sana: 04.02.2021)
4. "Ta'lim to'g'risida"gi Qonun. 23.09.2020. [Internet manba]. URL: <https://lex.uz/ru/docs/5013009>. (Murojaat etilgan sana: 01.03.2021)
5. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining qarori "Umumiy o'rta ta'lim muassasalarida "Tarbiya" fanini bosqichma-bosqich amaliyotga joriy etish chora-tadbirlari" to'g'risida. 422 – son. 06.07.2020. [Internet manba]. URL: <https://lex.uz/docs/-4885018>

(Murojaat etilgan sana: 09.02.2021) 6. O'zbekiston Respublikasi Prezidenti Shavkat Mirziyoevning Oliy Majlisga Murojaatnomasi. 29.12.2020. [Internet manba]. URL: <https://president.uz/uz/lists/view/4057>). (Murojaat etilgan sana: 12.02.2021)

6. Pardaev S. Ekzistensializm falsafasida inson omilining o'rni // Molodoy uchenyy, 2019. – № 30 (268). – S. 151–153. – URL: <https://moluch.ru/archive/268/61821/>

7. Гагарина К.Е. Роль учителя в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения / К.Е. Гагарина. –Текст : непосредственный // Молодой ученый, 2011. – № 3 (26). – Т. 2. – С. 110–115. – URL: <https://moluch.ru/archive/26/2776/>

8. Ro'ziev B.S. Oliy ta'lim tizimida innovatsion salohiyatni oshirish. // Xalqaro moliya va buxgalteriya hisobi, 2017. – № 3. – B. 1–8.

9. Abdullaeva B.S. Oliy ta'lim tizimida zamonaviy ta'lim texnologiyalari va pedagogning innovatsion faoliyati. "Zamonaviy uzluksiz ta'lim muammolari: innovatsiya va istiqbollar" / Xalqaro ilmiy konferensiya materiallari to'plami. – Toshkent: 2018. – B. 4–11.

CHET TILLARINI O'QITISHDA MASOFAVIY TA'LIM MUAMMOLARI VA UNIRIVOJLANTIRISH YO'LLARI

Abdullayeva Zaxro Shadmankulovna

Oriental universiteti G'arb tillari kafedrası katta o'qituvchisi, 0009-0007-1447-6199

Annotatsiya

Zamonaviy globallashtirish davrida chet tillarini bilish har qachongidan ham muhimroq. Masofaviy ta'lim o'quvchilarga ko'proq moslashuvchanlik va qulaylik yaratib, an'anaviy sinf sharoitlariga istiqbolli alternativa sifatida paydo bo'ldi. Biroq, onlayn til o'rganishga o'tish qiyinchiliklardan xoli emas. Ushbu maqolada chet tillarini o'qitish sharoitida masofaviy ta'lim bilan bog'liq turli xil muammolarni, masalan, texnologik to'siqlar, o'zaro ta'sirning cheklanganligi va motivatsion masalalarni o'rganadi. Masofaviy ta'lim, ayniqsa, masofaviy ta'limni talab qiladigan global voqealar ortidan tobora ommalashib bormoqda. Masofaviy ta'lim orqali chet tillarini o'qitish innovatsion yechimlarni talab qiladigan noyob muammolarni keltirib chiqaradi. Masofaviy ta'lim, ayniqsa, masofaviy ta'limni talab qiladigan global voqealar ortidan tobora ommalashib bormoqda. Bugungi globallashtirish dunyoda chet tillarini bilish ajralmas mahoratga aylandi. Ammo an'anaviy sinf sharoitlari, ularning jismoniy mavjudligi talablari bilan, til ta'limiga bo'lgan talabni qondirishda muhim muammolarga duch keldi. Texnologiya kelishi bilan, masofaviy ta'lim muqobil sifatida paydo bo'ldi, dunyo bo'ylab o'quvchilar uchun moslashuvchan va mavjudlik taklif. O'zining salohiyatiga qaramay, chet tillarini o'qitish sohasida masofaviy ta'lim noyob muammolarga duch kelmoqda. Keng qamrovli tahlil orqali biz masofaviy tillarni muvaffaqiyatli o'rganishdagi to'siqlarni tushunishga va ularni bartaraf etishning innovatsion strategiyalarini aniqlashga intilamiz, bu esa o'z navbatida, takomillashtirilgan va inklyuziv ta'lim tizimiga yo'l ochadi.

Kalit so'zlar: masofaviy ta'lim, chet tillarini o'qitish, texnikalar, onlayn ta'lim platformalari

Annotation

In the era of modern globalization, knowledge of foreign languages is more important than ever. Distance learning has emerged as a promising alternative to traditional classroom conditions, providing students with more flexibility and comfort. However, the transition to online language learning is not without difficulties. This article explores various problems related to distance learning in the context of teaching foreign languages, such as technological barriers, limited interaction, and motivational issues. Distance education is becoming increasingly popular, especially after global events that require distance learning. Teaching foreign languages through distance learning presents unique challenges that require innovative solutions. Distance education is becoming increasingly popular, especially after global events that require distance learning. In today's globalized world, knowledge of foreign languages has become an indispensable skill. But traditional class conditions, with the demands of their physical presence, had significant problems meeting the demand for language education. With the advent of technology, distance learning has emerged as an alternative, offering flexibility and accessibility for learners around the world. Despite its potential, distance education in the field of teaching foreign languages faces unique problems. Through a comprehensive analysis, we strive to understand the barriers to successful learning of distance languages and identify

innovative strategies for overcoming them, which, in turn, opens the way for an improved and inclusive education system.

Keywords: distance learning, foreign language teaching, techniques, online learning platforms

Аннотация

В эпоху современной глобализации знание иностранных языков как никогда важно. Дистанционное обучение стало многообещающей альтернативой традиционным классным комнатам, предоставляя учащимся большую гибкость и комфорт. Однако переход на онлайн-изучение языка не лишен трудностей. В этой статье исследуются различные проблемы, связанные с дистанционным обучением в контексте обучения иностранным языкам, такие как технологические барьеры, ограничения взаимодействия и мотивационные проблемы. Дистанционное обучение становится все более популярным, особенно после глобальных событий, требующих дистанционного обучения. Преподавание иностранных языков посредством дистанционного обучения ставит перед собой уникальные задачи, требующие инновационных решений. Дистанционное обучение становится все более популярным, особенно после глобальных событий, требующих дистанционного обучения. В современном глобализированном мире знание иностранных языков стало незаменимым навыком. Но традиционные классные комнаты с требованиями их физического присутствия столкнулись с серьезными проблемами в удовлетворении спроса на языковое образование. С появлением технологий дистанционное обучение стало альтернативой, предлагая гибкость и доступность для учащихся по всему миру. Несмотря на свой потенциал, дистанционное обучение в области преподавания иностранных языков сталкивается с уникальными проблемами. Посредством всестороннего анализа мы стремимся понять препятствия на пути к успешному изучению дистанционных языков и определить инновационные стратегии их преодоления, которые, в свою очередь, проложат путь к более совершенной и инклюзивной системе образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, обучение иностранным языкам, методы, платформы онлайн-обучения

Chet tillarini o'qitish sharoitida masofaviy ta'lim bir nechta muammolarga duch keladi. Ushbu muammolarni texnologik to'siqlar, pedagogik muammolar va talabalarni jalb qilish va motivatsiya bilan bog'liq masalalarga keng ajratish mumkin. Chet tillarini o'qitishda masofaviy ta'lim bilan bog'liq ba'zi muammolar:

1. Texnologik to'siqlar: masofaviy ta'lim asosan texnologiyaga tayanadi. Talabalar internetga ulanishning yomonligi, tegishli qurilmalarga kirishning etishmasligi yoki dasturiy ta'minotning muvofiqligi muammolari kabi muammolarga duch kelishi mumkin, bularning barchasi ularning o'rganish tajribasiga to'sqinlik qilishi mumkin.
2. Motivatsiya va o'z-o'zini tarbiyalash: tilni o'rganish izchil amaliyot va yuqori darajadagi motivatsiyani talab qiladi. Masofaviy ta'limni tashkil etishda talabalar tuzilgan muhimsiz va an'anaviy sinfning bevosita nazoratisiz o'z-o'zini tarbiyalash va motivatsiyani saqlash bilan kurashishlari mumkin.
3. Cheklangan o'zaro ta'sir: masofaviy ta'limda tengdoshlar va o'qituvchilar bilan o'zaro munosabatlar ko'pincha cheklangan. Til o'rganish suhbat va amaliyotda rivojlanadi, ammo virtual sinflar o'z-o'zidan, tabiiy o'zaro ta'sirlar uchun etarli imkoniyatlar yaratmasligi mumkin.
4. Baholash muammolari: masofaviy ta'limni o'rnatishda tilni bilish darajasini baholash qiyinroq bo'lishi mumkin. Og'zaki imtihonlar va taqdimotlar kabi an'anaviy baholarni o'tkazish

qiyinroq bo'lishi mumkin va onlayn testlarda akademik yaxlitlik haqida xavotirlar bo'lishi mumkin.

5. Madaniy ta'sir: til o'rganish nafaqat lug'at va grammatikani o'zlashtirish; bu til ortidagi madaniyatni tushunish haqida ham. Masofaviy ta'lim an'anaviy usullar bilan bir xil madaniy ta'sirni ta'minlamasligi mumkin, bu erda madaniy suvga cho'mish faoliyati yanada samarali tashkil etilishi mumkin.

6. Internetga ulanish: ishonchli va yuqori tezlikdagi internetga kirish samarali masofaviy o'qitish uchun juda muhimdir. Ko'pgina mintaqalarda talabalar sekin yoki beqaror internet ulanishlari bilan kurashishlari mumkin, bu esa jonli darslarning buzilishiga, o'quv materiallariga kirishning kechikishiga va interaktiv tadbirlarda ishtirok etishda qiyinchiliklarga olib keladi.

7. Qurilmalarga kirish: hamma talabalar ham onlayn o'rganish uchun zarur bo'lgan kompyuterlar, planshetlar yoki smartfonlar kabi kerakli qurilmalardan foydalana olmaydilar. Agar shunday bo'lsa ham, ushbu qurilmalar har doim ham zamonaviy o'quv dasturlari va videokonferentsaloqa vositalarining talablarini qondirish uchun zamonaviy yoki kuchli bo'lmasligi mumkin.

8. Dasturiy ta'minotning muvofiqligi: turli xil ta'lim muassasalari turli xil o'quv boshqaruv tizimlaridan, videokonferentsaloqa platformalaridan va til o'rganish dasturlaridan foydalanishlari mumkin. Talabalar ushbu vositalarga turli xil qurilmalar va operatsion tizimlarda muammosiz kirishlari va ulardan foydalanishlarini ta'minlash qiyin bo'lishi mumkin.

Pedagogik muammolar

Chet tillarini o'qitish interaktiv va immersiv tajribalarni talab qiladi, bunga virtual muhitda erishish qiyin bo'lishi mumkin. Guruh faoliyati, rol o'ynash va real vaqtda fikr-mulohazalar kabi an'anaviy sinf texnikasini onlayn tarzda amalga oshirish qiyinroq. Bundan tashqari, jismoniy mavjudlikning etishmasligi o'qituvchilar uchun talabalarning tushunchalarini o'lchash va shaxsiy qo'llab-quvvatlashni qiyinlashtirishi mumkin.

Chet tillarini o'qitishda masofaviy ta'lim bilan bog'liq ba'zi pedagogik muammolar:

1. Ishtirok etish va o'zaro ta'sir: an'anaviy sinfda o'qituvchilar og'zaki bo'lmagan ko'rsatmalar va to'g'ridan-to'g'ri o'zaro ta'sir orqali talabalarning ishtirokini osongina o'lchashlari mumkin. Virtual muhitda talabalarning faolligini saqlab qolish va interaktiv o'quv tajribalarini rivojlantirish qiyin bo'lishi mumkin. Bu ishtirok etish etishmasligiga va tilni o'zlashtirishda samaradorlikning pasayishiga olib kelishi mumkin.

2. Shaxsiylashtirish: tilni samarali o'qitish ko'pincha o'quvchilarning ehtiyojlari, kuchli va zaif tomonlarini hal qilish uchun shaxsiy ko'rsatmalarni talab qiladi. Masofaviy o'qitish tizimida o'qituvchilar uchun moslashtirilgan fikr-mulohazalarni taqdim etish va o'qitish usullarini har bir talabaning o'ziga xos o'quv uslubiga moslashtirish qiyin bo'lishi mumkin.

3. Kommunikativ kompetentsiya: tilni o'rganish asosan kommunikativ kompetentsiyani rivojlantirishga—hayotiy vaziyatlarda tildan samarali foydalana olishga bog'liq. Masofaviy ta'lim o'z-o'zidan suhbatlashish, guruh muhokamalari va ushbu vakolatni shakllantirish uchun muhim bo'lgan rol o'ynash faoliyati uchun etarli imkoniyatlarni taqdim etmasligi mumkin.

4. Baholash va fikr-mulohaza: o'z vaqtida va konstruktiv fikr-mulohazalar til o'rganish uchun juda muhimdir. Masofaviy ta'lim sharoitida nutq, yozish va tushunish vazifalari bo'yicha izchil va batafsil fikr-mulohazalarni taqdim etish ko'p vaqt talab qilishi va logistika jihatidan

qiyin bo'lishi mumkin. Bundan tashqari, an'anaviy baholash usullarini onlayn muhitga moslashtirish kerak bo'lishi mumkin.

5. Madaniy kontekst: tilning madaniy kontekstini tushunish til o'rganishning asosiy tarkibiy qismidir. Masofadan o'qitish tizimida talabalarga madaniy nuanslarni va tilning haqiqiy hayotda ishlatilishini qadrlashga yordam beradigan immersiv madaniy tajribalarni yaratish qiyin bo'lishi mumkin.

6. O'qituvchilarni tayyorlash va tayyorgarlik: hamma til o'qituvchilari ham raqamli vositalar va platformalardan foydalanishda bir xil darajada qulay yoki o'qitilmaydi. Onlayn o'qitish texnikasi bilan tanishmaslik o'qitish sifatiga va talabalar uchun umumiy o'quv tajribasiga ta'sir qilishi mumkin.

7. Talabalar bilan hamkorlik: til o'rganish ko'pincha juftlik ishi yoki guruh loyihalari kabi hamkorlikdagi faoliyatni o'z ichiga oladi. Virtual muhitda samarali hamkorlikni osonlashtirish puxta rejalashtirishni va tegishli raqamli vositalardan foydalanishni talab qiladi, bu ham o'qituvchilar, ham talabalar uchun qiyin bo'lishi mumkin.

8. Muvofiqlik va tuzilish: izchil va tuzilgan o'quv jadvalini saqlash tilni o'rganish uchun juda muhimdir. Masofaviy ta'limni tashkil etishda talabalar kurs tarkibiga rioya qilish bilan kurashishlari mumkin, bu ularning o'qishi va rivojlanishidagi bo'shliqlarga olib keladi.

Ushbu pedagogik muammolar innovatsion o'qitish strategiyalari, o'qituvchilarni har tomonlama tayyorlash va qo'llab-quvvatlovchi va qiziqarli onlayn o'quv muhitini yaratish uchun texnologiyalardan samarali foydalanish zarurligini ta'kidlaydi. Ushbu strategiyalarni amalga oshirish orqali ta'lim muassasalari chet tillarini o'qitish uchun masofaviy ta'lim samaradorligini oshirishi va talabalar uchun yanada qiziqarli va qo'llab-quvvatlovchi o'quv muhitini yaratishi mumkin.

Chet tillarini o'qitishda masofaviy ta'lim bir nechta muammolarni keltirib chiqaradi, ammo to'g'ri strategiya va manbalar yordamida bu qiyinchiliklarni engib o'tish mumkin. Texnologik infratuzilmani takomillashtirish, o'qitishning innovatsion usullarini qo'llash va shaxsiy qo'llab-quvvatlash orqali o'qituvchilar samarali va qiziqarli onlayn til o'rganish tajribalarini yaratishlari mumkin. Masofaviy ta'limning kelajagi ushbu muammolarni faol hal qilish sharti bilan chet tillarini o'qitishni rivojlantirish uchun katta imkoniyatlarga ega. Bundan tashqari, o'qituvchilar uchun keng qamrovli treninglar o'tkazish, madaniy immersion tadbirlarni o'tkazish va innovatsion baholash usullarini ishlab chiqish masofaviy til ta'limi sifatini oshirish yo'lidagi muhim qadamlardir. Ushbu strategiyalarni amalga oshirish orqali ta'lim muassasalari yanada qo'llab-quvvatlovchi va samarali masofaviy o'qitish muhitini yaratishi, natijada tilni bilishni yaxshilashi va o'quvchilarning til o'rganish maqsadlariga erishishini ta'minlashi mumkin. Chet tillarini o'qitishda masofaviy ta'limning kelajagi ulkan salohiyatga ega va to'g'ri vositalar va yondashuvlar bilan u tilni o'zlashtirishning kuchli va inklyuziv vositasiga aylanishi mumkin.

ADABIYOTLAR

1. Cohen, A. D., & Macaro, E. (2019). Til o'rganish strategiyalari: 30 yillik tadqiqot va amaliyot. 52 (3), 314-390.
2. Garrison, D. R. Va Anderson, T. (2003). 21-asrda elektron ta'lim: o'quv muhitini yaratish uchun so'rovlar doirasi hamjamiyati. Routledge.
3. Jonson, L. Va Adams Bekker, S. (2014). NMC Horizon hisoboti: 2014 Oliy ta'lim nashri. Ostin, Texas: Yangi Media Konsortiumi.

4. Li, J. Va Profitt, N. (2022). Til o'rganishdagi texnologik to'siqlar: muammolar va yechimlar. Ta'lim texnologiyalari tadqiqotlari va ishlanmalari, 70 (3), 513-532.
5. Kramersch, C. (1993). Tilni o'qitishda kontekst va Madaniyat. Oksford Universiteti Matbuoti.
6. Nattinger, J. R., & Dekarriko, J. (2021). Lug'atni o'qitish: adabiyotga Sharh. Til O'qitish Bo'yicha Tadqiqotlar, 25 (5), 582-604.
7. Torn, S. L. Va Qora, R. V. (2007). Til va ijtimoiy tarmoq: til o'rganishda raqamli texnologiyalarning o'rni. Til O'rganish Va Texnologiya, 11 (2), 66-85.

FARZAND MA'NAVIYATINI SHAKILLANTIRISHDA
OILANING RO'LI

Xidirova Gavhar Babaqul Qizi

Oriental universiteti o'qituvchisi, 0009-0005-5244-998X

Annotatsiya. Oilaviy ta'lim tarbiya – bu farzandlarni ma'naviy, axloqiy va ijtimoiy jihatdan to'g'ri shakllantirishning muhim vositasi. Oila farzandlarga o'rnak bo'lib, ularga hayotdagi eng zarur bo'lgan qadriyatlarni, ijtimoiy normalarni, va mehnatsevarlikni o'rgatadi. Oila shuningdek, farzandlarni ijtimoiy hayotga tayyorlashda, ularning kelajakdagi shaxsiyati va jamiyatdagi o'rni uchun poydevor yaratadi.

Kalit so'zlar. Qadriyat, o'zlikni anglash, ruhiy o'sish, samimiyat, mehr-oqibat, vatanparvarlik.

Аннотация: Семейное воспитание является важным средством правильного формирования детей в духовном, нравственном и социальном плане. Семья служит примером для детей, прививая им важнейшие жизненные ценности, социальные нормы и трудолюбие. Семья также готовит детей к общественной жизни, закладывая основу их будущей личности и роли в обществе.

Ключевые слова. Ценность, самосознание, духовный рост, искренность, доброта, патриотизм.

Abstract. Family education is an important means of properly shaping children spiritually, morally and socially. The family is an example for children, teaching them the most necessary values, social norms, and hard work. The family also prepares children for social life, creating the foundation for their future personality and role in society.

Keywords. Value, self-awareness, spiritual growth, sincerity, kindness, patriotism.

KIRISH

Farzand ma'naviyatini shakllantirish — bu nafaqat ilmiy bilimlarni, balki axloqiy, diniy, ijtimoiy va estetik qadriyatlarni o'z ichiga olgan keng bir jarayondir. Oila — bu farzandning ilk tarbiya oladigan joyidir, uning ma'naviyati va dunyoqarashi shu muhitda shakllanadi. Oilada bolalar ijtimoiy, axloqiy va ruhiy me'yorlarni o'rganib, hayotga tayyorlanadilar. Bu jarayonning muvaffaqiyati oilaning farzand tarbiyasiga bo'lgan yondashuviga, ota-ona va oila a'zolarining o'zaro munosabatlariga bevosita bog'liqdir.

Oilaning roli faqat farzandga ma'lum bilimlarni o'rgatishdan iborat emas, balki uning axloqiy va ma'naviy qadriyatlarini shakllantirishda ham katta ahamiyatga ega. Oila — bolaga to'g'ri va noto'g'ri, yaxshilik va yomonlik, haqiqat va yolg'on tushunchalarini taqdim etuvchi asosiy muhitdir. Shu bilan birga, oila farzandning hissiy va psixologik rivojlanishini ta'minlaydigan, unga hayotda muvaffaqiyatga erishish uchun zarur bo'lgan bilim va ko'nikmalarni beradigan muhim omil hisoblanadi.

Kirish sifatida aytish mumkinki, oilada olingan tarbiya va ma'naviy ta'lim bolalarning kelajakdagi hayotiga katta ta'sir ko'rsatadi. Oilaning roli bu jarayonning asosiy poydevori bo'lib, farzandning to'g'ri yo'ldan borishini ta'minlaydi. Shuning uchun, oilaning ma'naviy tarbiya sohasidagi roli alohida e'tiborga molikdir.

Farzand ma'naviyatini shakllantirishda oilaning ro'li juda katta ahamiyatga ega. Oilaning tarbiyaviy, axloqiy va ma'naviy o'rni bolalarning rivojlanishida, dunyoqarashining shakllanishida, shaxsiy va ijtimoiy qadriyatlarining o'zlashtirilishida hal qiluvchi omil bo'ladi. Bu jarayonning bir qancha asosiy jihatlari mavjud:

Oilaviy ta'lim tarbiya – bu oilaning farzandlariga axloqiy, ma'naviy, ijtimoiy, intellektual va jismoniy tarbiya berish jarayonidir. Oilaviy ta'lim tarbiya, asosan, ota-onalar tomonidan farzandlarga berilgan birinchi tarbiyadir. Bu tarbiya oilaning madaniyati, qadriyatlari, urf-odatlarini, va ijtimoiy normalari asosida shakllanadi va oilaviy ta'limning asosiy vazifalarini tashkil etadi.

Oilaviy ta'lim tarbiyasining asosiy vazifalari quyidagilar:

Axloqiy qadriyatlar: Farzandlarga yaxshilik, adolat, mehnatsevarlik, hurmat, sabr-toqat kabi axloqiy qadriyatlarni o'rgatish.

Ma'naviy tarbiya: Bolalarga o'zlikni anglash, ruhiy o'sish, o'zini va *atrofdagilarni hurmat qilishni o'rgatish.*

Ijtimoiy va jamoat axloqi: Oilada bolalarga ijtimoiy munosabatlar, jamoaviy ishlar, o'zaro yordam va ijtimoiy mas'uliyatni o'rgatish.

Mehnat tarbiyasi: Farzandlarga mehnatsevarlik, mas'uliyat, o'z vaqtida ishni bajarish, mehnatni qadrlashni o'rgatish. Oila farzand uchun birinchi ta'lim maskani hisoblanadi.

Oilaviy ta'lim tarbiyasining tarkibiy qismlari:

Ota-onaning tarbiyaviy roli: Ota-ona farzandga axloqiy, ma'naviy, ijtimoiy qadriyatlarni o'rgatishda birinchi o'qituvchi hisoblanadi. Ota-onalar o'zining o'rnak xulq-atvori, to'g'ri qarorlar qabul qilish ko'nikmalari orqali farzandlarga hayotiy saboqlar beradi.

Oiladagi o'zaro munosabatlar: Oila ichidagi hurmat, samimiyat, qo'llab-quvvatlash va muloqot bolaning rivojlanishiga ijobiy ta'sir ko'rsatadi. Oiladagi ijobiy muhit bolalarning o'ziga bo'lgan ishonchini oshiradi va to'g'ri qarorlar qabul qilishga yordam beradi.

Oila tarbiyasidagi qadriyatlar: Oila ichidagi qadriyatlar – bu o'zaro hurmat, samimiyat, mehr-oqibat, vatanparvarlik, mehnatsevarlik kabi sifatlar. Bu qadriyatlar farzandlar tomonidan o'rganiladi va ular kelajakda ijtimoiy hayotda o'z rolini o'ynaydi.

Axloqiy va ma'naviy qadriyatlar:

Ota-onalar bolalarga haqiqatni, adolatni, samimiyatni, mehr-oqibatni, hurmatni va boshqa axloqiy qadriyatlarni o'rgatishda muhim rol o'ynaydi. Farzand oilada o'zining ongini rivojlantirishi va qanday odam bo'lishni belgilashni o'rganadi. Shuningdek, oila bolaga mehnatsevarlik, mas'uliyat, vatanparvarlik kabi yuksak ma'naviy qadriyatlarni singdirishga harakat qiladi.

Ota-onalar faqat ma'naviy qadriyatlarni o'rgatibgina qolmay, balki o'zlari ham bu qadriyatlarni namuna sifatida farzandlariga ko'rsatishlari lozim. Ota-onaning sog'lom munosabatlari, hurmat va mehr-muhabbatli o'zaro aloqalari bolalar uchun muhim ta'sirchanlikka ega. Shuningdek, ota-onalar farzandlariga o'zlarining hayotiy tajribalari, muvaffaqiyatlari va xatoliklari haqida so'zlab berish orqali ularga ma'naviy saboqlar beradi.

Oilaviy ta'limda ota-onaning ro'li:

Modellash: Ota-onalar farzandlari uchun eng yaxshi o'qituvchi va namunadir. Ular o'z xulq-atvori, qarorlari, muammolarni qanday hal qilishlari orqali farzandlariga hayotiy saboqlar beradi.

Motivatsiya va qo'llab-quvvatlash: Ota-onalar farzandlarini o'qish, mehnat qilish va o'z maqsadlariga erishish uchun rag'batlantiradilar. Bu motivatsiya bolalarga o'zlarini yanada yaxshiroq namoyon etishga yordam beradi.

Tarbiya uslubi: Ota-onalar o'z farzandlariga qanday yondashuvni tanlashlari, ularning rivojlanishiga qanday ta'sir qilishini belgilaydi. Ular bolalariga hurmat, sevgi va qo'llab-quvvatlash orqali ularning ma'naviy va axloqiy sifatlarini rivojlantiradilar.

Oiladagi muhit va ijtimoiy sharoit:

Oilaning o'zaro munosabatlari, undagi ruhiy muhit va farzandlarga bo'lgan mehr-shafqat, ular ma'naviyatini shakllantirishda muhim omil hisoblanadi. Oila a'zolari o'rtasidagi do'stona va samimiy aloqalar, bir-biriga yordam berish va qo'llab-quvvatlash ma'naviy barqarorlikni ta'minlaydi. Yaxshi oila muhiti farzandni ijtimoiy jihatdan rivojlantirib, uning to'g'ri shaxs sifatida o'sishiga yordam beradi.

Oila va diniy tarbiya:

Ba'zi oilalarda diniy qadriyatlar ham farzand ma'naviyatining shakllanishida muhim rol o'ynaydi. Diniy e'tiqodlar, ibodatlar va diniy ta'limotlar oilaviy hayotda bolalarga ko'rsatilgan misollar orqali ularga ma'naviy xulq-atvorni o'rgatadi. Diniy tarbiya farzandlarning dunyoqarashini kengaytirib, ularni o'zining ijtimoiy mas'uliyatini his qiladigan shaxs sifatida tarbiyalashga yordam beradi.

Oiladagi iqtisodiy holat va tarbiya:

Oilaning iqtisodiy holati ham farzandning ma'naviyatini shakllantirishda o'z o'rniga ega. Oiladagi moddiy yordam va bolalarning kundalik ehtiyojlari qoniqtirilganda, farzandlar o'zlarini xavfsiz his qilib, psixologik jihatdan barqaror bo'ladilar. Bu holat esa ularning ma'naviy rivojlanishiga ijobiy ta'sir ko'rsatadi. Aksincha, oilaviy muammolar, moddiy qiyinchiliklar farzandlarning ichki dunyosini beqarorlashtirishi mumkin.

Muzokara va muloqot madaniyati:

Oila ichidagi muzokaralar va muloqot tarzi bolalarning muloqot madaniyatini o'rganishida ham muhim rol o'ynaydi. Oila a'zolari o'rtasida ochiq va to'g'ri muloqot, bir-birini tinglash va o'zaro fikr almashish bolalarga tushuncha va mas'uliyat hissini beradi. Farzandlar o'rgangan muloqot ko'nikmalarini kelajakda ijtimoiy hayotda samarali tarzda qo'llashadi.

Oiladagi ota-onalararo hamjihatlik:

Ota-onalar o'rtasida hamjihatlik, bir-biriga hurmat va qo'llab-quvvatlash farzandlarga mustahkam ma'naviy asoslarni ta'minlaydi. Agar ota-ona o'rtasida muammolar mavjud bo'lsa, bu farzandlarning ma'naviy holatiga salbiy ta'sir ko'rsatishi mumkin. Farzandlar o'z ota-onalaridan o'rganishadi va bu ularning ijtimoiy va ma'naviy rivojlanishiga bevosita ta'sir qiladi.

XULOSA

Oilada o'rganilgan qadriyatlar, axloqiy me'yorlar, ijtimoiy va madaniy normalar bolalarning kelajakdagi dunyoqarashiga ta'sir qiladi. Ota-onalar, oila a'zolari farzandga o'zining axloqiy va ma'naviy qadriyatlarini o'rgatish orqali uning to'g'ri yo'lni tanlashiga yordam beradi. Bolalar oiladan o'rgangan ma'naviy qoidalar, ular uchun hayot davomida yo'l-yo'riq bo'lib xizmat qiladi.

Oila farzand ma'naviyatining shakllanishida asosiy vazifani bajaradi. Oila, uning ichki muhitini, ota-onalarining tarbiyaviy yondashuvlarini va qadriyatlarini bolalar o'rganib, hayotda amalga oshiradilar. Oila, bolalar uchun birinchi o'qituvchi va hayotdagi yo'l ko'rsatuvchi bo'lib, ularning ma'naviy va axloqiy rivojlanishiga asos bo'ladi.

Farzand ma'naviyatini shakllantirishda oilaning roli haqidagi ilmiy adabiyotlar keng va xilma-xildir. Ular oilaning bolalar rivojlanishidagi ta'sirini, ma'naviyat va axloqiy qadriyatlarning bolalarga qanday o'rgatilishini tahlil qiladi. Ularning yordami bilan oilaviy ta'limning ahamiyatini yaxshiroq tushunish mumkin.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR

1. U.S. I. Mukhitdinov "Oila va tarbiya" (2000)
2. A. I. Krutetskiy "Psixologiya sem'i" (1972)
3. Shamsiya Yusufova "Oila tarbiyasining nazariyasi va amaliyoti" (2012)
4. Abdulla Qodiriy "Oila tarbiyasi" (1954)
5. Lev Vygotsky "Mind in Society" (1978)
6. Jean Piaget "The Language and Thought of the Child" (1926)
7. 1. Erik Erikson "Childhood and Society" (1946)

REFERENCES

1. U.S. I. Mukhitdinov "Family and Education" (2000)
2. A. I. Krutetsky "Psychology Sem'i" (1972)
3. Shamsiya Yusufova "Theory and Practice of Family Education" (2012)
4. Abdulla Qodiriy "Family Education" (1954)
5. . Lev Vygotsky "Mind in Society" (1978)
6. Jean Piaget "The Language and Thought of the Child" (1926)
7. 1. Erik Erikson "Childhood and Society" (1946)

CHET TILINI O'QISH ORQALI O'ZLASHTIRISH: LINGVOKULTUROLOGIK YONDASHUVNING AHAMIYATI

Jakbarova Sevaraxon Mamurjanovna

Oriental Universiteti O'qituvchi stajyor, Orcid-0009-0004-5657-3585

Annotatsiya. Maqolada chet tilini o'rganish jarayonida lingvokulturologik yondashuvning ahamiyati keng va chuqur tahlil qilinadi. Tadqiqotda til va madaniyat o'rtasidagi uzviy bog'liqlik, madaniy kontekstda matnlarni o'qish orqali semantik, pragmatik va kommunikativ jihatlarni o'zlashtirish jarayoni yoritilgan. Chet tilini o'rganishda tilning faqat grammatik strukturasini emas, balki uning madaniy va ijtimoiy kontekstini ham tushunish zarurligi muhim masala sifatida ko'rsatilgan. Bu yondashuv o'quvchilarga tilni yanada chuqurroq o'zlashtirish imkoniyatini beradi, chunki til orqali faqat so'zlar emas, balki o'sha tilni nutqdagi ishtirokchilari tomonidan ishlatiladigan madaniy qiymatlar, urf-odatlar, qadriyatlar va dunyoqarash ham tushuniladi.

Maqolada, kontekstual va intertekstual tahlil metodlari asosida o'qish ko'nikmalarini rivojlantirishga qaratilgan nazariy modellarni ishlab chiqish ko'rsatilgan. Shuningdek, amaliy darsliklar va topshiriqlar orqali o'quvchilarning chet tilini o'rganishda muvaffaqiyatga erishishlari uchun zarur bo'lgan ko'nikmalarni rivojlantirishga alohida e'tibor qaratilgan. O'quvchilarga nafaqat so'zlarni yodlash, balki ularning madaniy mazmunini tushunish, idiomatik birliklarni to'g'ri talqin qilish va ularni amaliyotda qo'llay olish imkoniyatini yaratish muhim. Tadqiqot natijalari lingvokulturologik yondashuvning o'quvchilarning madaniy tushunchalarni chuqurroq o'zlashtirishiga, til va madaniyat o'rtasidagi bog'liqlikni yaxshiroq tushunishga va real kommunikativ kompetensiyani shakllantirishga ijobiy ta'sir ko'rsatishini ko'rsatadi. Bu yondashuv orqali, o'quvchilar faqat tilni o'rganish bilan cheklanmaydi, balki til va madaniyatning o'zaro bog'liqligini tushunib, o'zlarining kommunikativ kompetensiyalarini kengaytiradilar.

Maqola, til o'qitish jarayonida madaniy elementlarni inobatga olish zarurligini ta'kidlaydi va kelgusidagi pedagogik strategiyalarni ishlab chiqishda istiqbolli yo'nalishlarni belgilaydi. Shuningdek, o'quvchilarga madaniy tushunchalarni o'zlashtirishda, interfaol metodlar, muammoli vazifalar va didaktik yondashuvlar yordamida muvaffaqiyatga erishishning samarali usullarini ko'rsatadi. Maqola, shuningdek, kelajakda lingvokulturologik yondashuv asosida yangi pedagogik dasturlarni ishlab chiqish va til o'qitish metodikasini takomillashtirish uchun istiqbolli yo'nalishlarni ko'rsatadi.

Kalit so'z: Til, madniyat, lingvokulturologik, idiomatik birlik, kommunikativ kompetensiya, matn, kontekstual tahlil.

Abstract. The article analyzes the importance of the linguistic-cultural approach in the process of learning a foreign language. It examines the inseparable connection between language and culture, as well as the process of mastering semantic, pragmatic, and communicative aspects through reading texts in a cultural context. In learning a foreign language, it is crucial not only to understand its grammatical structure but also to comprehend its cultural and social context. This approach provides students with a deeper understanding of the language, as it involves not

only words but also the cultural values, traditions, and worldviews used by the speakers of that language.

The article presents theoretical models aimed at developing reading skills based on contextual and intertextual analysis methods. Additionally, it emphasizes the importance of practical textbooks and tasks in helping students achieve success in learning a foreign language. It is important to give students the ability to not only memorize vocabulary but also understand its cultural meaning, interpret idiomatic expressions correctly, and apply them in practice. The research results show that the linguistic-cultural approach positively affects students' deep understanding of cultural concepts, their better grasp of the connection between language and culture, and the development of real communicative competence. Through this approach, students not only learn the language but also expand their communicative competencies by understanding the interconnection between language and culture.

The article stresses the necessity of considering cultural elements in foreign language teaching and outlines promising directions for developing future pedagogical strategies. Furthermore, the article demonstrates effective methods for achieving success in mastering cultural concepts, such as interactive methods, problem-based tasks, and didactic approaches. It also suggests the development of new pedagogical programs based on the linguistic-cultural approach and improvement of language teaching methodology in the future.

Key word: Language, culture, linguocultural, idiomatic unit, communicative competence, text.

1. KIRISH

Chet tilini o'rganish jarayoni faqat lingvistik bilimlarni egallash bilan cheklanmay, balki ushbu til orqali ifodalanadigan madaniy va ijtimoiy kontekstlarni ham qamrab olishi zarur. Lingvokulturologiya til va madaniyat o'zaro bog'liqligini o'rganadigan fandır va chet tilini o'zlashtirish jarayonida muhim omil hisoblanadi. O'qish ko'nikmasi orqali esa til o'rganuvchilarning nafaqat lug'at boyligini kengaytirish, balki turli madaniy va ijtimoiy kontekstlarni anglash orqali kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirish uchun asosiy vosita hisoblanadi. O'qish ko'nikmasi ayniqsa ingliz tilini o'rganishda asosiy elementlardan biridir. O'qish ko'nikmasi, ayniqsa, ingliz tilini o'rganish jarayonida juda muhim bo'lib, u nafaqat til o'rganishning asosiy bosqichlaridan biridir, balki talabalar uchun yangi so'zlarni, grammatik qoidalarni va tilning madaniy kontekstini o'rganish imkoniyatini yaratadi. O'quvchilarning tilni muvaffaqiyatli o'rganishi, faqat grammatik qoidalarni bilish bilan emas, balki tilning turli madaniy va ijtimoiy kontekstlarini anglash va tushunish bilan bog'liqdir. Bu esa ularning kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirishga yordam beradi.

1.1. Nazariy asos

Maqolada lingvokulturologiyaning chet tilini o'rganishda, ayniqsa, o'qish ko'nikmasini shakllantirish va rivojlantirishdagi roli va ta'siri ilmiy nuqtayi nazardan tahlil qilinadi. So'qish jarayoni, o'z navbatida, tilni tushunish va muloqot qilish qobiliyatlarini oshiradi. Talabalar o'qigan matnlari orqali yangi so'zlar, iboralar va grammatik qoidalarni o'zlashtirib, ulardan gapirishda foydalanish imkoniyatiga ega bo'lishadi. Ko'pchilik uchun gapirish ko'nikmasini shakllantirish chet tilini o'rganishning eng muhim jihati bo'lib, bu muvaffaqiyat muloqotni amalga oshira olish qobiliyati bilano'lganadi.¹ Hamda Ovoz chiqarib o'qish

¹ Xasanova G.O., Rahmonova Y.Y. "Boshlang'ich ta'limda individuallashtirilgan o'qitish texnologiyalaridan foydalanish va samaradorligini oshirish". Farg'ona, 2023.

jarayonida talabalar talaffuzni mashq qilishlari va nutqlarini yaxshilashlari mumkin.¹

Lingvokulturologiya va o'qish ko'nikmasi o'rtasidagi bog'liqlik til o'rganishda muhim ahamiyatga ega. O'qish jarayonida talaba nafaqat tilning grammatik jihatlarini o'rganadi, balki madaniyatlararo farqlarni va ularning jamiyatdagi rolini ham anglaydi. Bu esa o'quvchilarning tilni nafaqat to'g'ri ishlatish, balki u bilan samarali muloqot qilish qobiliyatini rivojlantirishga olib keladi. Shuning uchun, lingvokulturologiya va o'qish ko'nikmasining birgalikdagi ta'siri, chet tilini o'rganishning muvaffaqiyatli bo'lishini ta'minlaydi.

2. METOD

Chet tilini o'rganishda o'qish ko'nikmasi tilning semantik, pragmatik va madaniy jihatlarini birlashtiruvchi asosiy komponent sifatida qaraladi. Talabalar o'qigan matnlari orqali o'z fikrlarini va hissiyotlarini ifoda etish imkoniyatiga ega bo'ladilar. O'qish davomida olingan bilimlar, ularni nutqda erkin ifoda etishga yordam beradi. O'qilgan matnlar bo'yicha tahlil o'tkazish va muhokama qilish, talabalarni fikrlarini erkin bildirishga undaydi. Bunday jarayon, talabalar o'z fikrlarini aniqlik bilan ifoda etishga va boshqalarning fikrlarini eshitishga yordam beradi. Qolaversa autentik materiallardan tili o'rganilayotgan mamlakat madaniyati, urf-odatlar va turmush tarzini yaxshi o'rgangan holda, notanish maadaniyatidan hayratlanish (culture shock) muammosini bartaraf etadilar.

Michael Byram va Peter Grundy o'zlarining "Context and Culture in Language Teaching and Learning" nomli kitobida "Til o'qitish va o'rganish jarayonida "madaniyat" odatda o'rganilayotgan til bilan bog'liq madaniyat sifatida amaliy ravishda aniqlanadi" deb ta'kidlaganlar. 2001 yilning iyun oyida Dyurxam Universitetida "Til o'qitish va o'rganishda Kontext va Madaniyat" mavzusida konferensiya ham tashkil etilgan.²

- Madaniy kontekst va matn: Matnlarni o'qish orqali o'quvchi til birliklarining nafaqat lug'aviy ma'nosini, balki ularning madaniy, ijtimoiy va tarixiy kontekstdagi ma'nosini ham o'zlashtiradi. Masalan, ingliz tilidagi "Thanksgiving" kabi bayramlar orqali o'quvchilar nafaqat so'zlarni, balki ular bilan bog'liq madaniy qadriyatlarni ham o'rganadilar.

- Idiomatik birliklar: Har bir til o'ziga xos frazeologizmlarga ega bo'lib, ularni to'g'ri anglash madaniy bilimlarga tayanadi. Lingvokulturologik yondashuv ushbu iboralarni o'qish jarayonida kontekstual tarzda tahlil qilish imkonini beradi.

- Kommunikativ kompetensiya: Tilni o'qish orqali o'zlashtirish nafaqat nazariy bilimlarni, balki amaliy kommunikativ ko'nikmalarni shakllantiradi. Bu jarayonda madaniy kontekstda berilgan matnlar o'quvchining real suhbatlarda ishtirok etish qobiliyatini oshiradi.

Bundan tashqari lingvokulturologik yondashuv asosida o'qish ko'nikmasini rivojlantirishning nazariy modellari ham ko'rib chiqildi.

- Kontekstual tahlil: Matnlarning semantik va madaniy elementlari tizimli tahlil qilinadi, ularning til o'rganish jarayonidagi o'rni aniqlanadi.

- Intertekstual tahlil: Turli madaniyatlardan olingan adabiy va amaliy matnlar solishtirilib, ularning o'zaro ta'siri va til o'zlashtirish jarayonidagi roli o'rganiladi.

¹ Gulyamova M.X., "Ingliz tilini o'qitishda talabalar kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirishga integrative yondashuv". Toshkent, 2019.

² M.Byram and P.Grundy "Language, Culture and Curriculum" Vol.15, No.3

- Amaliy darsliklar va topshiriqlar: O‘qish ko‘nikmasini rivojlantirish uchun ishlab chiqilgan topshiriqlar va darsliklar orqali lingvokulturologik yondashuvning samaradorligi tajriba asosida sinovdan o‘tkaziladi.

3. NATIJALAR

O‘qish faoliyati orqali xorijiy tilni o‘rganishda lingvokulturologik yondashuvni qo‘llash juda ham muhim hisoblanadi. Har bir chet tilini o‘rganayotgan inson nafaqat o‘sha tilni, balki shu til egalarining madaniyatini ham o‘rganishi kerakdir. Xususan, O‘zbekistonda chet til o‘qitish metodikasida nutq faoliyat turlari maxsus ilmiy muammo sifatida o‘rganilgan bo‘lib, jumladan R.A.Zaripova, O‘.H.Hoshimov, I.Ya.Yoqubov, S.Saydaliyev, J.Jalolovlarning ishlarida nutq faoliyat turlarining tavsif va tasnifi, o‘rgatish prinsiplari, lingvistik va psixologik masalalariga to‘xtalib o‘tilgan.¹ XXI-asrga kelib, tilda faqatgina leksik, grammatik va fonetik hodisalarni o‘rgatish bilan birga umuman ta’lim tizimida yosh avlod (o‘quvchi, talaba)ga o‘rganilayotgan chet tilda qayd etilgan madaniy merosni o‘zlashtirish, ya’ni madaniyatni til orqali o‘rganish masalasi ustivor vazifa sifatida qaralmoqda. Ilmiy adabiyotlarni tahlili natijasida, o‘qishning tushunish xarakteriga ko‘ra ellikdan ortiq turi qayd etilgan. O‘qishning asosiy turlariga o‘rganuv o‘qish, ma’lumotli o‘qish, ovoz chiqarib o‘qish, ovoz chiqarmay o‘qish, uyda o‘qish va individual o‘qish kiradi. O‘rganilayotgan tilga oid bo‘lgan lingvokulturologik xususiyatlar asosan o‘rganuv o‘qish jarayonida kuzatiladi. Bu o‘qish turidan maqsad - matn tarkibidagi turli lingvistik vositalar, shuningdek, makon va zamon bilan bog‘liq tushunchalarni izlash, ularni kelib chiqishi va anglatgan ma’nolarini atroflicha o‘rganish va tahlil qilishdan iborat.²

- Matnlarni chuqur anglash: O‘quvchilar til birliklarini faqat sintaktik va semantik jihatdan emas, balki madaniy kontekstda ham tahlil qilish orqali matnlarni yanada to‘liq anglay boshladilar.

- Idiomatik birliklarning samarali o‘zlashtirilishi: Madaniy elementlar asosida tahlil qilingan matnlar orqali o‘qitish, idiomatik birliklar va frazeologik birliklarni to‘g‘ri talqin qilishda sezilarli yutuqlarga erishildi.

- Kommunikativ kompetensiyaning rivojlanishi: Lingvokulturologik yondashuv o‘quvchilarga chet tilida real suhbatlar va muloqotlarda ishtirok etish qobiliyatini oshirishda yordam berdi.

- Motivatsiya va madaniy qiziqish: O‘quvchilar madaniy jihatdan boy matnlar orqali tilga bo‘lgan qiziqishini yanada oshirib, o‘rganish jarayoniga faolroq jalb qilinishdi.

Shuningdek, ta’lim oluvchilar chet tildagi matnni tahlil qilar ekanlar, undagi mavjud lingvomadaniy so‘z va iboralarga duch keladilar. Mazkur obrazli asosga ega turli vositalar orqali talaba chet tilga oid lingvomadaniy xususiyatlarni o‘rganadi. Natijada mashg‘ulotlar jarayonida talabalar sotsiokulturologik kompetensiyaga ega bo‘la boshlaydilar, o‘rganilayotgan tilda qayd etilgan urf-odatlar, bayramlarni ma’nosini idrok qila boshlaydilar, ya’ni chet til orqali o‘zga madaniyatga xos belgilarni o‘zlashtiradilar, ya’ni turli obrazli asosga ega bo‘lgan vositalarni, frazeologik birliklar, maqol va matallarni ona tili bilan qiyoslaydilar, masalan Ingliz madaniyatida olma meva sifatida juda muhimdir. Buni “olma” komponenti bilan ko‘plab idiomalarning mavjudligi bilan isbotlash mumkin. The apple never falls far from the tree - Olmani tagiga olma tushadi.

4. XULOSA, MUHOKAMA VA TAVSIYALAR

¹ Hoshimov O‘.H., Yoqubov I.Ya. “Ingliz tili o‘qitish metodikasi”. - T.: Sharq, 2003. - 302 b

² Ataye Sh.A “International scientific-practical conference” Vol 2., No 20.

Chet tilini o'rganish jarayoni faqat grammatik qoidalar va lug'at boyligini o'zlashtirish bilan cheklanmaydi, balki tilning madaniy va ijtimoiy kontekstlarini ham chuqur o'rganishni talab etadi. Lingvokulturologiya fanining asosiy vazifalaridan biri – til va madaniyat o'rtasidagi o'zaro bog'liqlikni aniqlash va bu bilimi chet tilini o'rganish jarayonida samarali qo'llashdir. Tilni o'rganish faqat uning strukturasini tushunish bilan cheklanmasdan, o'sha til orqali ifodalanadigan madaniy qiymatlar, urf-odatlar va an'analarni ham o'rganishni talab qiladi. Shuning uchun, lingvokulturologik yondashuv chet tilini o'rganishning samaradorligini oshiradi.

O'qish ko'nikmasi chet tilini o'rganishda muhim vosita bo'lib, nafaqat so'z boyligini kengaytirishga, balki tilni real kommunikativ kontekstda ishlatishga yordam beradi. O'qish jarayoni, talabalarni nafaqat tilning grammatik jihatlari o'rganishga, balki uning madaniy va ijtimoiy ma'nolarini tushunishga ham o'rgatadi. Ovoz chiqarib o'qish esa talaffuz va nutqni shakllantirishda muhim rol o'ynaydi, bu esa talabalarni muloqotda aniq va samarali fikr bildirishi uchun zarurdir.

O'qish materiallarida faqat tilni o'rganish emas, balki o'sha tilni ifodalovchi madaniy qiymatlar, urf-odatlar va an'analarni o'z ichiga olgan matnlar bilan ishlash, o'quvchilarning tilga bo'lgan qarashini kengaytirib ularning madaniy kompetensiyasini oshiradi.

Shunday qilib, lingvokulturologiya va o'qish ko'nikmasining birgalikdagi ta'siri chet tilini o'rganishning muvaffaqiyatli bo'lishiga olib keladi. Ushbu yondashuv tilni nafaqat muloqot vositasi sifatida, balki madaniyatlararo aloqada, jamiyatdagi o'zaro tushunishni mustahkamlashda ham samarali qo'llashni ta'minlaydi. O'quvchilarning kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirish, tilni va madaniyatni chuqur tushunish orqali amalga oshadi, bu esa ularni global muloqotga tayyorlaydi.

5. ADABIYOTLAR

1. Ataye Sh.A. (2024). "International scientific-practical conference" Vol. 2., No. 20.
2. Byram M., Grundy P. (2024). "Language, Culture and Curriculum" Vol. 15, No. 3.
3. Gulyamova M.X. (2019). "Ingliz tilini o'qitishda talabalar kommunikativ kompetensiyasini rivojlantirishga integrative yondashuv".
4. Hasanova G.O., Rahmonova Y.Y. (2023). "Boshlang'ich ta'limda individuallashtirilgan o'qitish texnologiyalaridan foydalanish va samaradorligini oshirish".
5. Hoshimov O'.H., Yoqubov I.Ya. (2003). "Ingliz tili o'qitish metodikasi". 302 b.
6. Jakbarova S. (2024). "The role of intercultural communication and modern technologies in teaching English." American Journal of Education and Learning, 5, 2996-5128.
7. Karimova Sh., Jakbarova S. (2023). "Harmony and interaction of language and culture." Interpretation and Researches, 1.7.

O‘ZBEK TILI DARSLARIDA XORIJLIKLARNI MILLIY QADRIYATLAR BILAN TANISHTIRISH

Shirin Baxtiyorovna Sadikova

Oriental universiteti, Filologiya fanlari nomzodi, dotsent

Annotatsiya: Mazkur maqolada xorijliklarga o‘zbek tilini o‘rgatish jarayonida milliy qadriyatlarni singdirish masalasi yoritilgan. O‘zbek xalqining urf-odatlar, og‘zaki ijodi, milliy taomlari, kiyim-kechak va hunarmandchilik an‘analari orqali til o‘rganish jarayonini yanada samarali qilish usullari ko‘rib chiqiladi. Shuningdek, innovatsion yondashuvlar, multimedia vositalari va ekskursiyalar yordamida milliy qadriyatlarni o‘rgatishning ahamiyati tahlil etiladi.

Kalit so‘zlar: O‘zbek tili, milliy qadriyatlar, urf-odatlar, an‘analar, hunarmandchilik, milliy taomlar, ta‘lim, xorijlik talabalar, innovatsion yondashuvlar, madaniyat.

O‘zbek tili nafaqat muloqot vositasi, balki xalqimizning boy madaniyati, urf-odatlar va qadriyatlarini aks ettiruvchi muhim omillardan biridir. Bugungi kunda xorijliklarning o‘zbek tiliga bo‘lgan qiziqishi ortib bormoqda va bu tilni o‘rgatish jarayonida milliy qadriyatlarni ham singdirish muhim ahamiyat kasb etadi.

O‘zbek tili darslarida milliy qadriyatlarning o‘rni

O‘zbek tilini o‘rganayotgan xorijlik talabalar, tadqiqotchilar yoki sayyohlar uchun til nafaqat grammatik qoidalar, balki xalqning hayot tarzi, tarixiy merosi va an‘analarini anglash vositasi hamdir. Milliy qadriyatlar – bu xalqning tarixiy, madaniy va ma‘naviy merosi bo‘lib, avloddan avlodga o‘tib kelgan an‘ana, urf-odat va odob-axloq qoidalaridan iborat. Adabiyotlar va ilmiy manbalar: milliy qadriyatlar haqida ilmiy kitoblar, maqolalar va dissertatsiyalar; o‘zbek xalqining tarixiy, madaniy va ma‘naviy merosi haqida adabiyotlar; tarbiya va pedagogika sohasidagi nazariy va amaliy manbalar. Rasmiy hujjatlar va normativ aktlar: O‘zbekiston Respublikasining ta‘lim tizimi bilan bog‘liq qonunlar, qarorlar va farmonlar; maktabgacha, umumiy o‘rta, o‘rta maxsus va kasb-hunar ta‘limi bo‘yicha davlat dasturlari va o‘quv rejalari. Milliy o‘zlikni anglashning kuchayishi: tadqiqotlar shuni ko‘rsatadiki, milliy qadriyatlar yoshlar orasida o‘z xalqining tarixiy, madaniy va ma‘naviy merosiga bo‘lgan qiziqishni oshiradi. Bu esa yoshlarning milliy o‘zlikni anglash va milliy g‘urur hissini rivojlantiradi. Natijalar tadqiqotlar natijasida quyidagi asosiy xulosalar chiqarildi: milliy qadriyatlar yoshlar tarbiyasida muhim rol o‘ynaydi; milliy qadriyatlar ta‘lim jarayonida faol qo‘llanilishi zarur; oila va jamiyatning roli katta; milliy qadriyatlar globalizatsiya davrida ham muhimdir; praktik tavsiyalar ishlab chiqish zarur. O‘quvchi yoshlar tarbiyasida milliy qadriyatlarni faol qo‘llash bo‘yicha metodik qo‘llanmalar va amaliy tavsiyalar ishlab chiqish va tarqatish zarur. Bu pedagoglar va tarbiyachilarga samarali ishlash imkonini beradi. Shuning uchun til darslarida milliy qadriyatlarni o‘rgatish quyidagi jihatlar bo‘yicha olib borilishi mumkin:

1. Urf-odat va an‘analar bilan tanishtirish

- O‘zbek xalqining mehmondo‘stligi, Navro‘z, Qurbon hayiti kabi bayramlarni tushuntirish.
- To‘y marosimlari, sunnat to‘yi, choyxonada suhbat kabi madaniy an‘analar haqida ma‘lumot berish.

2. **O‘zbek xalq og‘zaki ijodi**

- Maqollar, matallar, ertaklar va dostonlarni darslarga kiritish orqali til o‘rganish jarayonini qiziqarli qilish.
- Xalq qo‘shiqlari va she‘riyati orqali til va madaniyatni uyg‘un holda tushuntirish.

3. **O‘zbek milliy taomlari va ularning ahamiyati**

- Palov, somsa, norin, chuchvara kabi taomlarning tayyorlanish jarayoni va ular bilan bog‘liq urf-odatlarini tushuntirish.
- Xorijlik talabalar uchun milliy taom tayyorlash bo‘yicha “Taom festivali” kabi amaliy mashg‘ulotlar tashkil qilish.

4. **Milliy kiyim va hunarmandchilik**

- O‘zbek atlas va adras matolari, do‘ppi, chopon kabi kiyimlarning tarixiy va madaniy ahamiyatini tushuntirish.
- Hunarmandchilik turlari – kulolchilik, zargarlik, kashtachilik, yog‘och o‘ymakorligi kabi sohalarni o‘rgatish.

O‘zbek tili darslarida innovatsion yondashuvlar

Har bir dars, mavzu, o‘quv fanining o‘ziga xos texnologiyasi bor. Bugungi kunda bizga ma’lum va keng qo‘llanadigan usullardan “Aqliy hujum”, “Klaster”, “VENN diagrammasi”, “BBB”, “FSMU” kabilar dars jarayonida o‘zlarining samarali natijalarini ko‘rsatib kelmoqda. “Qiyoslash metodi”, “Davra metodi”, “6x6x6” kabi metodlarning dars samaradorligini ta’minlashda o‘ziga xos o‘rni bor. Muammo o‘quvchilarga aqliy hujum yo‘li bilan beriladi va ularning fikrlari orqali ochiladi. “Aqliy hujum” metodi biror mavzu yuzasidan berilgan muammolarni hal etishda keng qo‘llaniladi. “Aqliy hujum” metodi yordamida qo‘yilgan muammo yuzaridan bir necha yechimlarni topish imkoniyati yuzaga keladi. Zamonaviy ta’lim jarayonida xorijlik talabalar uchun milliy qadriyatlarni o‘rgatishda quyidagi innovatsion usullardan foydalanish mumkin:

- **Multimedia vositalari:** Video lavhalar, filmlar, interaktiv platformalar orqali milliy qadriyatlarni namoyish qilish.
- **Rolli o‘yinlar va teatr sahnalari:** O‘zbek xalq ertaklari yoki tarixiy voqealarni sahnalashtirish orqali madaniyatni singdirish.
- **Ekskursiyalar va amaliy mashg‘ulotlar:** Xiva, Samarqand, Buxoro kabi tarixiy shaharlarga sayohatlar tashkil etish va milliy hunarmandchilik markazlariga tashrif buyurish.

Xulosa

Xorijliklarga o‘zbek tilini o‘rgatish jarayonida milliy qadriyatlarni singdirish nafaqat ularning tilni tezroq o‘zlashtirishiga yordam beradi, balki O‘zbekiston madaniyatiga bo‘lgan qiziqishini ham oshiradi. Bu esa o‘z navbatida xalqaro do‘stlik rishtalarini mustahkamlashga xizmat qiladi. Shu boisdan o‘zbek tili darslarini faqat lingvistik jihatdan emas, balki madaniy-ma’rifiy yondashuv asosida tashkil etish muhimdir.

Foydalanilgan adabiyotlar ro‘yxati

1. Raxmonkulovna, A. M. (2021). English-uzbek translation process and their analysis. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 2(05), 583-601.

2. Sadykova, S.B., & Tuychibaeva, S.S. (2019). К методике преподавания русского языка в группах с узбекским языком обучения (на примере предложно-падежной системы). *Theoretical & Applied Science*, (11), 189-192.
3. Bakhtiyorovna, S. S. Art of the chapter dedicated to the heritage of Alisher Navoi in the epic" Khamsa. *Журнал Хозарм маъмун академияси ахборотномаси. Хива*, 5, 86-88.
4. Sadikova, S. B. Concepts of Respect Category and Respect Speech in Uzbek Language. *International jornal of trend in scientific research and development e-ISSN*, 2456-6470.
5. Baxtiyarovna, S.S. (2021). Alisher Navoiy ijodida ta'lim-tarbiya va do 'stlik masalalari. *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 1(1), 94-97.
6. Sadikova Sh.B. (2023)Ta'lim jarayonida o'zbek tilini xorijiy til sifatida o'qitilish.Tadqiqotlar.Jahon ilmiy-metodik jurnal.15-son [www http://tadqiqotlar.uz/](http://tadqiqotlar.uz/)

O'ZBEK TILIDA SODDA GAP TARKIBIDAGI SIFATDOSHNING O'RIN HOLI
VAZIFASIDA KELGAN SIFATLANMISHNING
SEMANTIK-SINTAKTIK XUSUSIYATLARI

Shirin SHARASULOVA

Oriental universiteti, O'zbek va sharq tillari kafedrası, dotsenti f.f.n.

Annotatsiya. Ushbu maqolada o'zbek tilida sifatdosh o'rin holining sifatlovchisi vazifasida qo'llanishi ham mumkin. Bunda sifatdosh sifatlovchi vazifasida kelib, uning sifatlanmish bo'lagi gapning kesimidan anglashilgan harakat, holat, belgi yoki mavjudlik ifodasining lokalisini bildiradi va o'rin holi vazifasini o'taydi. U ikkilamchi predikatsiya uchun yo sub'ekt, yo ob'ekt, yo lokalis ma'nosida qo'llanadi.

Abstract. In three articles, the adjective case can also be used in the function of the adjective of the place case in the Uzbek language. In this case, the adjective comes from the adjective, its qualified quality indicates the locality of the action, state, sign or expression of existence understood from the part of the sentence and modifies the quality of the place case. It is used for secondary predication in the sense of either the subject, or the object, or the locality.

Аннотация. В этой статье прилагательное на узбекском языке может использоваться и как прилагательное. В этом случае прилагательное выступает в роли определителя, а его определительная часть указывает на место выражения действия, состояния, признака или существования, понимаемого из части предложения, и выполняет роль местного падежа. Он используется как субъект, объект или местный падеж для вторичного предикации.

Kalit so'zlar: *sifatdosh, sub'ekt, ob'ekt, predikat, o'rin holi, lokalis, ikkilamchi predikat, sifatdoshli birikma, sifatlanmish, sodda gap, polipredikatsiya*

Keywords: *adjective, subject, object, predicate, position, locative, secondary predicate, qualitative compound, qualified, simple sentence, polypredication*

Ключевые слова: *прилагательное, подлежащее, дополнение, сказуемое, местный падеж, локатив, вторичное сказуемое, качественное соединение, уточненное словосочетание, простое предложение, полипредикация.*

O'zbek tilida sifatdosh sifatlovchi vazifasida kelib, uning sifatlanmish bo'lagi gapning kesimidan anglashilgan harakat, holat, belgi yoki mavjudlik ifodasining lokalisini bildiradi va o'rin holi vazifasini o'taydi. U ikkilamchi predikatsiya uchun yo sub'ekt, yo ob'ekt, yo lokalis ma'nosida qo'llanadi.

Sodda gap tarkibidagi sifatdoshning o'rin holi ikkilamchi predikat sub'ekti vazifasida kelganda, sifatdosh ma'lum sodda gap tarkibidagi o'rin holining sifatlovchisi bo'lib keladi. Bunda tabiatan ham o'rin holi gap kesimidan anglashilgan harakat yoki holat o'rnini bildiradi. Shu bilan birga u sifatdosh uyushtirgan ikkilamchi predikatsiya predikatidan anglashilgan harakatning sub'ektini ifodalashi kuzatiladi. Buning uchun sifatdosh bosh nisbatdagi o'timsiz fe'ldan yasalgan bo'lishi kerak. Masalan, *Qizib yotgan supaga ham bo'yra tashlab, sholcha yozilgan* (S.Ahmad). Bu gapning kesimi uyushgan bo'lib, undan anglashilgan harakat o'rni *supa* so'zida ifoda topgan va u gapning o'rin holi vazifasini o'tagan. O'rin holi vazifasidagi mazkur *supa* so'zi *qizib yotgan* sifatdoshi bilan sifatlovchi-sifatlanmish birikmasini tarkib

toptirgan. Bunday birikma ikkilamchi predikatsiya hisoblanadi va bu sifatlanmish shu predikatsiya tarkibida sub'ektni bildiradi. Odatda, tilshunoslikdagi qarash bo'yicha, ob'ektiv borliqdagi jonsiz narsada kechadigan holat noagentiv sub'ektli bo'ladi, deb hisoblanadi. Supaning qizib yotishi holati ham noagentiv sub'ektli. Bu sub'ekt *supa* so'zida o'z ifodasini topgan. Bu qizishni u o'z holati bilan yuzaga keltirmagan, balki tabiatan kechgan. Ko'rinadiki, sifatdosh o'rin holining sifatlovchisi bo'lib kelar ekan, o'rin holi ikkilamchi predikatsiyaning predikati uchun sub'ekt bo'lib kelishi shu sub'ektning jonsiz tabiatdagi narsani va undagi tabiiy holat kechishini bildirishi bilan bog'liqligida kuzatiladi.

Yana bir misol: *Huvillab qolgan uyda yolgiz yashash qiyin* (S.Ahmad). Bu murakkablashgan sodda gapning kesimi *yashash qiyin* birikmasi bo'lib, undan anglashilgan kechim o'rni *uy* so'zida ifodalangan va u o'rin holi vazifasini o'tagan. U sifatlovchisi vazifasidagi *huvillab qolgan* sifatdoshi bilan ikkilamchi predikatsiyani tarkib toptirgan va bu predikatsiya tarkibida *uy* so'zi sub'ektni bildirib kelgan. Uning predikati hisoblangan *huvillab qolgan* sifatdoshi sub'ektda kechgan tabiiy holni bildiradi.

Sifatlovchi vazifasidagi sifatdoshning sifatlanmishi qaratqichli birikma holida kelishi ham mumkin. Bunda ham sifatlanmish gapning fe'l kesimida ifodalangan asosiy predikatning o'rnini, sifatdosh uyushtirgan ikkilamchi predikatsiya predikatining sub'ektini bildirib keladi. Masalan, *Huvillab qolgan daraxt shoxlariga qushlar in qura boshladilar* (S.Ahmad). Bu gapda sifatlovchi vazifasidagi sifatdoshning sifatlanmishi qaratqichli birikma holidagi *daraxt shoxlariga* bo'lib, u gapning o'rin holi vazifasida qo'llangan. U gap kesimi bo'lgan *ko'ra boshladi* fe'lidan anglashilgan harakatning o'rnini ikkilamchi predikatsiyaning predikati hisoblangan *huvillab qolgan* sifatdoshining sub'ektini bildirgan.

Sodda gap tarkibida sifatdosh ikkilamchi predikatsiyani uyushtirar ekan, o'z aniqlanmishi uning sub'ektini bildirgani holda, yana u o'z o'rin argumentiga ega bo'ladi. Masalan, *...dala o'rtasida biqillab yotgan tuproq yo'ldan kelarkan...* (S.Ahmad). Bu gapda sifatlovchi vazifasidagi sifatdoshning sifatlanmishi *tuproq yo'l* birikmasidir. U gapning fe'l kesimidan anglashilgan harakat o'rnini bildirgani holda, gapning o'rin holi vazifasini bajarib, ikkilamchi predikatsiyaning sub'ektini bildirib kelgan va ikkilamchi predikatsiya tarkibida sifatdoshdan anglashilgan holatning o'rin argumenti sifatida namoyon bo'lgan. U *dala o'rtasida* so'zida ifoda topgan.

Sifatlovchi vazifasidagi sifatdoshning sifatlanmishi o'rin holini bildirgani holda, o'rin holi qaratqichli birikmadan iborat bo'lib, sifatdoshning o'zi ham shu birikmaning tarkibiga kirib qoladi. Bu holat gapdagi murakkab transformatsiyani ko'rsatadi. Bu transformatsiya ikkilamchi predikatsiyani tarkib toptirgan bo'ladi. *Yana tabiatning dildiragan tanlariga iliq qon yugurdi* (Cho'lpon). Bu gapning o'rin holi hisoblangan *tanlariga* so'zi gapning fe'l kesimi hisoblangan *yugurdi* dan anglashilgan harakatning o'rnini va ikkilamchi predikatni bildirgan sifatdoshning sub'ektini ifoda etgan. Lekin bu sub'ekt qaratqichli birikma holatidagi *tabiatning tanlariga* hisoblanadi. Ikkilamchi predikatsiya *tabiatning dildiragan tanlariga* bo'lib, transformatsion holatdadir. Asli ikkilamchi predikatsiya *tabiatning tanlari dildiragan* holatida bo'lishi kerak edi. Ammo qaralmishni ikkilamchi predikatsiya so'ngiga olib, gapning o'rin holi vazifasiga o'tkazish uchun ikkilamchi predikatsiya predikati sifatdosh xoslangan shakliga kiritilgan va unga sifatlanmish vazifasi berilgan.

Yuqoridagi tahlillar ko'rsatadiki, sifatlovchi vazifasidagi sifatdoshning sifatlanmishi gapda o'rin holi vazifasini o'tab, ikkilamchi predikatsiya sub'ektini bildirishi uchun, sifatdosh faqat o'timsiz fe'ldan yasalgan bo'lishi lozim. Bu fe'l noagentiv sub'ektli holatda kuzatiladi. Ayrim hollarda sifatdosh o'timli fe'ldan yoki orttirma nisbatdagi fe'ldan yasalgan bo'lishi ham kuzatiladi, shunda ham uning sifatlovchiligidagi sifatlanmish gapning o'rin holi vazifasida

ko'llanishi mumkin. Bu o'rin holi fe'l kesimning o'rin argumentini, sifatdoshning esa sub'ektini ko'rsatib kelishi mumkin. Lekin bunday gap tuzilishining o'ziga xos tomoni bor. Masalan, ...*ikki tomonni sirib olgan xotin-qizlar o'rtasida Otabek kelar edi* (A.Qodiriy). Bu gapda *sirib olgan* sifatdoshi *xotin-qizlar* sifatlanmishining sifatlovchisi vazifasini o'tagan. Sifatlanmish *o'rtasida* ko'makchisi bilan shakllangan holda, *kelar edi* fe'l kesimining o'rin va ko'makchisiz holatda *sirib olgan* sifatdoshining sub'ektini bildirgan. *O'rtasida* ot ko'makchisi *xotin-qizlar* juft oti o'rinni bildirganda, unga so'z shakli sifatida ko'shilgan hisoblanadi. *Xotin-qizlar* juft oti ikkilamchi predikatning sub'ektini bildirganda, unga *o'rtasida* ot ko'makchisidan holi holatda qarash kerak bo'ladi. Ikkilamchi predikatning o'z lokalisi bo'lib, u *ikki tomonni* so'zida ifoda topgan.

Sodda gap tarkibidagi sifatdoshning o'rin holi ikkilamchi predikat lokalisi vazifasida kelganda, sifatdosh ma'lum sodda gap tarkibidagi o'rin holining sifatlovchisi bo'lib kelishi va sifatlanmish fe'l kesimdan anglashilgan harakat yoki holat lokalisini bildirishi mumkin. Shu bilan birga u sifatdosh uyushtirgan ikkilamchi predikatsiya predikatidan anglashilgan harakat yoki holatning ham lokalisini ifodalaydi, ya'ni gap polipredikativ monolokalisli holatda tuzilgan bo'ladi. Buning uchun sifatdosh yo ortirma nisbatda yo o'timli fe'ldan yasalgan bo'lishi kerak. Masalan, *Sen... chala qoldirgan yerlaringni supuratur...* (Cho'lpon). Bu gapning kesimi *supuratur* fe'li bo'lib, uning lokalisi *yerlaringni* so'zida qayd etilgan. Mazkur *yerlaringni* so'zi o'rin holi vazifasini o'tagan bo'lib, uning sifatlovchisi *chala qoldirgan* sifatdoshli qurilmasida ifoda topgan. Buning orqasida *sen chala qoldupgan yerlaring* ikkilamchi predikatsiyasi tarkib topgan. Bu ikkilamchi predikatsiyaning predikati bo'lgan *qoldirgan* sifatdoshidan anglashilgan holatning ham lokalisi argumenti *yerlaringni* so'zida o'z ifodasini topgan. Natijada, gap shu birgina *yerlaringni* so'zida ifodalangan lokalisli polipredikativ holida tarkibga ega bo'lgan. O'rni kelganda shuni ham aytish kerakki, lokalisi argumenti ifodalangan *yerlaringni* so'zi tushum kelishigida shakllangan bo'lib, bu shaklda vositasiz to'ldiruvchi ifoda topadi. Bu bo'lak hatto to'ldiruvchiga beriladigan savolga javob bo'ladi. Lekin shunga qaramay, uning semantikasidan anglashilmokda. Tildagi so'nggi tadqiqotlardan ma'lum bo'lishicha, uni boshqarib kelgan fe'l semantikasi bilan bog'liq holda tushum kelishikli otlar ham o'rinni ifoda etishi mumkin¹.

Quyidagi misolda sifatdosh sifatlovchi vazifasida kelib, sifatlanmishi o'rin kelishikli otda ifodalangan o'rin holi vazifasini o'tagan. Masalan: *U o'zi ishlagan dalalarda, bog' va qirlarda kechgacha aylanardi* (S.Ahmad). Bu gapning kesimi *aylanardi* fe'lida ifoda topgan. Undan anglashilgan harakatning lokalisi *dalalarda, bog' va qirlarda* uyushgan o'rin holida qayd etilgan. Uning aniqlovchisi ham bo'lib, u *o'zi ishlagan* sifatdoshli qurilmada ifodalangan. Sifatdoshdan anglashilgan harakatning lokalisi ham o'sha uyushgan o'rin holidir. Ya'ni bu gap ham monolokalisli polipredikativdir. Yuqoridagi misollardan ko'rinadiki, polipredikativlikka sabab bo'ladigan sifatdoshlar yuqoridagi birinchi gapda *qoldirgan* bo'lib, u ortirma nisbatdagi fe'ldir. Ikkinchi gapda esa sifatdosh *ishlagan* bo'lib, o'timli fe'ldan iborat.

Sifatdosh sifatlovchi vazifasida kelib, sifatlanmishi gapning o'rin holi vazifasini o'tar ekan, u o'timsiz fe'ldan yasalgan bo'lishi ham mumkin. Bunda gapning monolokalisli polipredikativ bo'lishi kuzatiladi. Agarda sifatdosh yuqoridagiga o'xshash yo o'timli, yo ortirma nisbat fe'llaridan yasalgan bo'lganda edi, bunday gaplar ham faqat monolokalisli emas, monosub'ektki ekanligi kuzatilardi. Yuqoridagi ikki gap mana shunday tarkibga egadir. Qiyos qiling: ...*Zebining otasi turib ketgan so'rining chekkasiga o'tirishdilar* (Cho'lpon). Bu gap kesimi *o'tirishdilar* fe'lida ifodalangan. Undan anglashilgan holat o'rni - lokalisi *so'rining chekkasiga*

¹ Қрнг.: Мухамедова С.Х. Ўзбек тилида йўналма ҳаракат феълларининг предикативлиги ва валентлиги: Филол. фанлари. номзоди ...дисс. автореф. - Тошкент, 1999. -16-6.

birikmasida berilgan bo'lib, u gapning o'rin holi hamdir. O'rin holining aniqlovchisi hisoblangan sifatdosh uyushtirgan ikkilamchi predikatsiya *Zebining otasi turib ketgan so'rining chekkasi* qurilmasidan iboratdir. Bu predikatsiyaning predikati hisoblangan *turib ketgan* sifatdoshidan anglashilgan harakat lokalisi ham o'sha qaratqichli birikmada o'z ifodasini topgan. Ko'rinadiki, mazkur sodda gap polipredikativ bo'lib, faqat *so'rining chekkasiga* lokalisi ega monolokalislidir, lekin asosiy predikat sub'ekti implitsit ifodalangan bo'lib, u III shaxs ko'plikni anglatadi. Ikkilamchi predikatning sub'ekti *otasi* so'zida ifodalangan. Polipredikativlikka sabab bo'lgan sifatdosh o'timsiz fe'ldan yasalgan. Yana bir misol: *Samovardagi u o'tirgan so'riga odam yopirilardi* (S.Ahmad). Bu gapning kesimi *yopirilardi* fe'lida ifoda topgan. Undan anglashilgan harakat lokalisi *so'riga* so'zida ifodalangan va bu so'z gapning o'rin holini ham bildiradi. U o'z sifatdoshidan iborat sifatlovchisi bilan birga ikkilamchi predikatsiyani tarkib toptirgan. Ya'ni: *samovardagi u o'tirgan so'ri*. Ikkilamchi predikatning lokalisi *so'ri* so'zida ifodalangan. Sifatdosh o'timsiz fe'ldan yasalgan. Gap polipredikativ, polisub'ektili, monolokalisli holatda tuzilgan. Asosiy predikatning sub'ekti *odam* so'zida ikkilamchi predikatsiya sub'ekti *u* olmoshida ifodalangan.

Demak, sifatdoshlar sodda gap tarkibida o'rin holi vazifasida kelib, ikkilamchi predikatsiyani tarkib toptiradi. U o'timsiz fe'ldan yasalgan bo'lsa, polipredikativ gap polisub'ektili, monolokalisli bo'ladi; agar u o'timli yoki orttirma nisbatdagi fe'ldan yasalgan bo'lsa, monolokalisli, monosub'ektili bo'ladi.

Sodda gap tarkibidagi sifatdoshning o'rin holi ikkilamchi predikat ob'ekti vazifasida kelganda esa, sifatdosh ma'lum sodda gap tarkibidagi o'rin holining sifatlovchisi bo'lib keladi va o'rin holi fe'l kesimdan anglashilgan harakat yoki holatning lokalisini bildiradi. Shu bilan birga u sifatdosh uyushtirgan ikkilamchi predikatsiya predikatidan anglashilgan harakat yoki holatning ob'ekti bo'lib keladi. Buning uchun sifatdosh majhul nisbatda qo'llangan bo'lishi kerak. Masalan: *Uyning to'riga solingan atlas ko'rpa, par yostiqlarda bir qizni ko'ramiz* (A.Qodiriy). Bu gapning kesimi *ko'ramiz* fe'lida ifodalangan. Unda ifodalangan sezgi holatining o'rni *atlas ko'rpa, par yostiqlarda* uyushgan bo'lagida qayd etilgan. U shu gapning o'rin holi ham hisoblanadi. Bu gapdagi sifatdosh tomonidan uyushtirilgan ikkilamchi predikatsiya *uyning turiga solingan atlas ko'rpa, par yostiqlar* bo'lib, bu ikkilamchi predikatsiyadagi uyushgan bo'lak ikkilamchi predikatdan anglashilgan harakat ob'ektini bildiradi, ya'ni mazkur uyushgan bo'lak asosiy predikat uchun lokalis, ikkilamchi predikat uchun ob'ekt hisoblanadi. Bu gapda ikkilamchi predikatsiyani uyushtirgan sifatdosh majhul nisbatdagi fe'ldan yasalgan *solingan* so'zidir. Bunday sodda gaplar ham polisub'ektili bo'ladi.

Ayrim hollarda mazkur gaplardagi o'rin hollari makon kelishigi bilan turlangan bo'lmay, ko'makchi vazifasidagi ot bo'lishi ham mumkin. Masalan: *atlas ko'rpada emas, atlas ko'rpa ustida, atlas ko'rpa quchog'ida* kabi. Lekin har qanday holatda ham uning grammatik shakli ikkilamchi predikatsiyada e'tiborga olinmaydi. Uning grammatik ifodasi sifatlovchi vazifasidagi sifatdoshning aniqlanmishi bo'lib kelishining o'zidir. Undagi morfologik shakl asosiy predikat boshqaruvi uchun tanlangan grammatik shakldir.

Demak, sifatdosh sifatlovchi vazifasida kelib, sifatlanmishi gapning o'rin holi vazifasini bajarsa, o'rin holi vazifasidagi so'z asosiy predikatning lokalis, ikkilamchi predikatning ob'ekt argumentlari hisoblanadi. Bunda sifatdosh majhul nisbatda shakllangan bo'ladi.

Xullas, sifatdosh o'rin holining sifatlovchisi vazifasida qo'llanar ekan, o'rin holi sifatdoshdan anglashilgan harakat yoki holatning yo sub'ekti, yo ob'ekti, yo lokalisini anglatib kelishi mumkin. Bunday tuzilgan murakkab tarkibli sodda gap hamma vaqt polipredikativ polilokalisli ekanligi bilan xarakterlanadi: o'rin holi hamma vaqt asosiy predikatning lokalisini bildiradi. O'rin holi ikkilamchi predikatning sub'ektini bildirganda sifatdosh o'timsiz, noagentiv

semantikaga ega bo'ladi. Sifatdosh majhul nisbatdagi fe'ldan yasalgan bo'lsa, o'rin holi ikkilamchi predikatning ob'ektini ko'rsatadi. Agar sifatdosh o'timsiz fe'ldan yasalgan bo'lsa, gap polipredikativ polisub'ektni, monolokalisli; agar u o'timli yoki orttirma nisbatdagi fe'ldan yasalgan bo'lsa, gap polipredikativ monosub'ektni, monolokalisli bo'ladi.

Demak, sifatdosh sifatlovchi vazifasida keladi va uning sifatlanmishi gapning o'rin holi vazifasini o'taydi. O'rin holi asosiy predikatning o'rin argumentini bildiradi. U ikkilamchi predikatning sub'ektini bildirib kelishi ham mumkin. Agar sifatdosh noagentiv semantikaga ega bo'lsa, o'timsiz fe'ldan yasalgan bo'ladi. Hamda u gapda o'rin holi vazifasini bajarib, lokalisni bildirar ekan, ikkilamchi predikat vazifasidagi sifatdoshning yo sub'ektni, yo ob'ektni, yo lokalisini anglatib keladi. Agar u yo sub'ekt, yo ob'ektni anglatasa, gap polilokalisli bo'lib qoladi.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Абдурахмонов Г'. Синтаксис осложненного предложения // Структура и история тюркских языков. - М., 1971.
2. Абрамов Б.А. Синтаксис потенции глагола// Филологические науки. - № 1. - М., 1966.
3. Виноградов В.В. Современный русский язык. - С. 248;
4. Валгина Н.С., Розентал Д.Э., Фомина М.И. Цапукевич В.В. Современный русский язык. -240;
5. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. -С. 378;
6. Каримов Ш. Причастные определения в немецком и узбекском языках - СН;
7. Кузнецова Е.Н. Окказиональная субстантивация причастия в современном немецком языке: Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. - Калинин, 1975. - С. 14;
8. Самойлова И.Д. Глагол// Русский язык. Под. ред. Л.Ю.Максимова. - М.: Просвещение, 1975. -С. 167;
9. Фомина Ю.В. Глагол// Современный русский литературный язык. Под.ред. Леканта. -Т.: ВШ. -1982. - С. 226.
10. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. - М.Л., 1948. -С. 190;
11. Убрятова Е.И. Исследования по синтаксису якутского языка. - М.-Л.: ИАН СССР, 1950. -С. 230;
12. Мусаев К.М. Грамматика караимского языка. - С. 303;
13. Современный татарский литературный язык. - С. 245;
14. Грамматика хакасского языка/ под.ред. Н.А.Баскакова. - М.: Наука, 1975. - С. 230 б.
15. Аскарова М., Жуманиёзов Р. Ўзбек тилида равишдош ва сифатдошлар. - 12-6;
16. Нозирги ўзбек адабий тили. 1-китоб (Р.Абдурахмонов таҳрири остида. 325-6;
17. Иванов С.Н. Родослов древо тюрков Абу-л-Гази-хана. - С. 127;

18. Мирзаев М., Усмонов С., Расулов И. Ўзбек тили. 138-6;
19. Шоабдурахмонов Ш., Аскарова М., Хожиев А., Расулов И., Дониёров Х. Нозирги ўзбек адабий тили. I. кт. - Ташкент: Ўқитувчи, 1980. -3 74-6.;
20. Маҳмудов Н.М. Ўзбек адабий тилида содда гапларда семантик-синтактик асимметрия. -105-6.
21. Муҳамедова С.Х. Ўзбек тилида йўналма ҳаракат феълларининг предикативлиги ва валентлиги: Филол. фанлари. номзоди ...дисс. автореф. - Тошкент, 1999. -16-6.
22. Каримов Ш. Причастные определения в немецком и узбекском языках: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Тошкент, 1968. -С. 10;
23. Маҳмудов Н.М. Ўзбек тилидаги содда гапларда семантик-синтактик асимметрия. -109-6.
40. Г'уломов А.Б. Содда гап. - Тошкент: Фан, 1955. - 8-6.; Раупова Л.Р. Ўзбек тилида номустақил кесим масаласи ва [WHm - WHm] қурилишли гаплар: Филол. фанлари номзоди ...дисс. автореф. - Тошкент, 1999. -12-6.;
41. Қурбонова М.М. Ўзбек тилшунослигида формал- функционал йўналиш ва содда гап қурилишининг талқини: Филол. фанлари д-ри ...дисс. автореф. - Тошкент, 2001. -17-6.

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)

Assoc. Prof. ERKINOVA NIGORA ESANOVNA

Filologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD), dotsent v.b., O'zbek va sharq tillari kafedrası, Oriental Universiteti, Toshkent, O'zbekistan, ORCID: 0009-0005-4348-4767

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 (Липпарт, 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'ladi; bo'yovlar, chiziqlar bo'lsa, rasm bo'ladi; tosh yoki boshqa turli ma'danlar esa, haykalchilik bo'ladi; tosh, yog'och, kirpich, g'anj, tuproq, bo'lsa, me'morlik bo'ladi; tan, mug'a (muqom, mimika) harakatlari esa, o'yun (tans) bo'ladi; gap, so'z esa, *adabiyot* bo'ladi" 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:

Qani, osmon boshi, uzun qo'llari,

Qani, arshga olib ketgan yo'llari,

Qani, meni yomon degan tillari,

Qaytar 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 tushunchasining 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, **nedan** 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'yoq berishga xizmat qiladi.

Xulosa qilib aytganda, shoira she'rlarida fonetik birliklar konnotativ xususiyatlari orqali poetik vazifa bajarib, badiiylikni 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.

PECULIARITIES OF THE CONCEPT OF HOMELAND IN ENGLISH AND UZBEK PROVERBS

Fayziyeva Adiba Husniddinovna

Senior Lecturer at the Department of Western Languages, Tashkent State University of Oriental Studies, ORCID: 0009-0001-6916-3321

Abstract: This article analyzes proverbs in English and Uzbek from a linguocultural perspective and examines their status as phraseological units in paremiology. The study compares proverbs from the oral traditions of two cultures – Western and Eastern. Proverbs serve as a mirror of a nation's cultural identity, reflecting its values, traditions, and worldview. The concept of *homeland* or *motherland* holds a profound place in the collective consciousness of any society, and its representation in proverbs reveals deep-rooted attitudes toward national belonging, patriotism, and cultural heritage. This article examines the peculiarities of the concept of homeland in English and Uzbek proverbs, highlighting similarities and differences in their perceptions.

English proverbs often depict the homeland as a place of emotional attachment, nostalgia, and personal comfort. Expressions like *Home is where the heart is* emphasizes the subjective nature of homeland, linking it to individual experience rather than geographical boundaries. Conversely, Uzbek proverbs tend to emphasize collective identity, duty, and respect for the motherland. Sayings such as *Ona yurtning – oltin beshiging* (The homeland is a golden cradle) reflect a reverence for one's native land as an integral part of identity and moral responsibility.

A comparative analysis of these proverbs reveals linguistic and cultural nuances that shape national perspectives on homeland. English proverbs typically stress personal choice and freedom, whereas Uzbek proverbs emphasize devotion and duty. These differences stem from historical, social, and philosophical backgrounds unique to each culture.

Understanding these peculiarities enriches cross-cultural communication and highlights the role of language in shaping national identity. By analyzing homeland-related proverbs in English and Uzbek, this study contributes to the broader discourse on linguistic relativity and cultural semantics.

Keywords: homeland, proverbs, cultural identity, national belonging, patriotism.

Annotatsiya

Ushbu maqolada ingliz va o'zbek maqollarini lingvokultural nuqtai nazardan tahlil qiladi hamda ularning paremiologiyada frazeologik birlik sifatidagi holatini o'rganadi. Tadqiqot G'arb va Sharq madaniy an'alaridan olingan maqollarni taqqoslab, ularning madaniy o'zlik, qadriyatlar va dunyoqarashni aks ettirishdagi rolini ko'rsatadi. Vatan tushunchasi har qanday jamiyatning umumiy ongida muhim o'rin tutadi va uning maqollardagi ifodasi milliy mansublik, vatanparvarlik va madaniy merosga bo'lgan munosabatni ochib beradi.

Ingliz maqollarida vatan ko'pincha hissiy bog'liqlik, nostalji va shaxsiy qulaylik joyi sifatida tasvirlanadi. *Home is where the heart is* (Uy – yurak bor joydir) kabi iboralar vatanning subyektiv tabiatini ta'kidlab, uni geografik chegaralardan ko'ra individual tajribaga bog'laydi. Aksincha, o'zbek maqollari asosan jamoaviy o'zlik, burch va vatan hurmatini ta'kidlaydi.

Masalan, *Ona yurtning – oltin beshiging* kabi maqollar insonning o‘z ona yurtiga bo‘lgan chuqur hurmatini va uni shaxsiy o‘zlik hamda axloqiy mas’uliyatning ajralmas qismi sifatida qabul qilishini aks ettiradi.

Mazkur maqollarni qiyosiy tahlil qilish natijasida vatan tushunchasiga bo‘lgan milliy yondashuvni shakllantiruvchi lingvistik va madaniy nozik jihatlar aniqlanadi. Ingliz maqollari odatda shaxsiy tanlov va erkinlikni ta’kidlagan bo‘lsa, o‘zbek maqollari sadoqat va burchni asosiy qadriyat sifatida ko‘rsatadi. Bu farqlar har bir madaniyatga xos tarixiy, ijtimoiy va falsafiy omillardan kelib chiqadi.

Ushbu xususiyatlarni anglash madaniyatlararo kommunikatsiyani boyitib, tilning milliy o‘zlikni shakllantirishdagi rolini ta’kidlaydi. Ingliz va o‘zbek maqollarida vatan tushunchasini tahlil qilish orqali ushbu tadqiqot lingvistik nisbiylik va madaniy semantika bo‘yicha kengroq ilmiy munozaraga hissa qo‘shadi.

Kalit so‘zlar: vatan, maqol, madaniy o‘ziga xoslik, mansublik, vatanparvarlik.

INTRODUCTION. The concept of the *homeland* is a universal idea that resonates deeply across cultures, symbolizing the land of one's birth, cultural roots, and emotional belonging. While the term itself may vary across languages, its essence remains consistent: The Homeland is a source of identity, pride, and love. This article explores the concept of the Homeland as reflected in English and Uzbek proverbs, highlighting both the shared values and unique cultural nuances that define these two rich traditions.

1.1. Theoretical Framework. In both English and Uzbek proverbs, the Motherland is portrayed as an integral part of an individual's identity. English proverbs like “Home is where the heart is” and “East or West, home is best” emphasize the emotional and spiritual connection to one's homeland. Similarly, Uzbek proverbs such as “Vatan – ona, uydan uyi yo‘q” (The Motherland is a mother; there is no home like it) and “Yurtning suvi mushtdek, tuprog‘i tuzdek” (The water of the homeland is like a fistful of gold, its soil like salt) reflect the deep reverence Uzbeks hold for their land. These proverbs illustrate that the Motherland is not just a physical place but a cornerstone of personal and collective identity.

METHOD. Loyalty to the Homeland is a recurring theme in both English and Uzbek proverbs. English sayings like “For king and country” and “There's no place like home” underscore the importance of serving and protecting one's homeland. In Uzbek culture, this sentiment is equally strong, as seen in proverbs such as “Vatan uchun jon fido” (To give one's life for the Motherland) and “Vatansiz inson — qanotsiz qush” (A person without a Motherland is like a bird without wings). These proverbs highlight the idea that the Motherland is worth sacrificing for, as it represents the collective heritage and future of its people.

FINDINGS. The Homeland as a Nurturing Force. The nurturing aspect of the Motherland is a common thread in both traditions. English proverbs like “The land is our mother; she provides for us” draw a parallel between the land and a maternal figure who sustains her children. Similarly, Uzbek proverbs such as “O‘zingni ona vatanningga hizmat qilguncha, hech kimga xizmat qilma” (Serve your Motherland before serving anyone else) and “Vatan — onang, uni sev” (The Motherland is your mother; love her) emphasize the idea that the Motherland is a source of life, care, and sustenance. These proverbs remind us to honor and protect the land that nurtures us.

3.1. Subheading of Findings. Sacrifice and Resilience for the Homeland. Sacrifice and resilience are central to the concept of the Motherland in both English and Uzbek proverbs. The English proverb “Dulce et decorum est pro patria mori” (It is sweet and honorable to die for

one's country) reflects the ultimate sacrifice one can make for their homeland. In Uzbek culture, this idea is echoed in proverbs like "Vatan uchun o'lganlar — abadiy yashaydi" (Those who die for the Motherland live forever) and "Vatan yo'lida qurbon bo'l — yodgor bo'l" (Sacrifice yourself for the Motherland and be remembered). These proverbs highlight the courage and selflessness required to defend the Motherland, portraying it as a noble and sacred duty.

The pain of separation from the Homeland is a poignant theme in both English and Uzbek proverbs. English sayings like "Absence makes the heart grow fonder" and "The wanderer longs for home" capture the deep yearning for one's homeland. Uzbek proverbs such as "Vatandan ajralgan kuyikar" (Those separated from the Motherland burn with longing) and "Vatansiz hayot — guldan ajralgan barg" (Life without a Motherland is like a leaf separated from a flower) express a similar sentiment. These proverbs remind us that the bond between individuals and their homeland is unbreakable, even in times of physical separation.

Cultural Nuances: Unique Perspectives on the Motherland. While English and Uzbek proverbs share many similarities, they also reflect unique cultural perspectives. English proverbs often emphasize individualism and personal connection to the land, as seen in "A man's home is his castle." In contrast, Uzbek proverbs frequently highlight collective responsibility and communal ties, as in "Vatan — hammamizning onamiz" (The Homeland is the mother of us all). This reflects the strong communal values and interconnectedness inherent in Uzbek culture. Additionally, Uzbek proverbs often draw on the natural beauty and agricultural significance of the land, reflecting Uzbekistan's rich history as an agrarian society. Proverbs like "Yurtning suvi mushtdek, tuprog'i tuzdek" (The water of the homeland is like a fistful of gold, its soil like salt) illustrate the deep connection between the people and the fertile land they cultivate.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS. The concept of the Homeland in English and Uzbek proverbs reveals both universal truths and cultural distinctions. Both traditions celebrate the Motherland as a source of identity, loyalty, nurturing, and resilience, while also reflecting unique cultural values and historical contexts. Through these proverbs, we gain a deeper understanding of how the Motherland shapes human experience, inspiring love, sacrifice, and a sense of belonging. Whether in the rolling hills of England or the fertile valleys of Uzbekistan, the Motherland remains a timeless and unifying force, binding people to their roots and to one another.

RESOURCES:

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурные аспекты. —М.: Языки русской культуры, 1996. - 284 с.
2. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры. —М.: Наука, 1975.
3. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. — М.: Асадемия, 1997. — 325 с.
4. Дзюба Е.В. Концепт УМ в русской лингвокультуре / Е. В. Дзюба; Уральский государственный педагогический университет. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2011. — 224 с.
5. Boboyorov O'., Xolsaidov F. Adabiyot. — Toshkent: Ilm ziyo, 2006. — B. 7.

INTEGRATING METACOGNITION, REFLECTION, AND EMOTIONAL
INTELLIGENCE IN THE LEARNING PROCESS
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТАПОЗНАНИЯ, РЕФЛЕКСИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Farida EGAMBERDIEVA¹, Shakhzoda EGAMBERDIEVA²

¹ Department of Pedagogy of Continuing Education, Oriental University,

ORCID: 0000-0003-3150-436X

² Department of Western Languages, Oriental University,

ORCID: 0009-0004-1673-9894

Abstract

In the evolving landscape of contemporary education, academic excellence is no longer assessed purely through the ability to memorize and reproduce factual information. Instead, educational success is increasingly viewed through a multidimensional lens that values not only intellectual achievement but also emotional regulation, self-awareness, and critical self-reflection. A more holistic model of learning – one that integrates cognitive control, affective development, and reflective practice – has emerged as an essential framework for cultivating learners equipped for the challenges of the modern world. This article explores the dynamic interrelationship between three foundational components of this model: metacognition, reflection, and emotional intelligence (EI). Metacognition, broadly defined as the process of thinking about one's own thinking, enables learners to plan, monitor, and regulate their cognitive strategies. Through this heightened self-awareness, students can optimize their learning processes and develop greater academic autonomy. Reflection, in turn, offers a structured mechanism for learners to analyze their experiences, synthesize insights, and apply knowledge to new contexts. It transforms surface-level understanding into deep learning by fostering meaning-making and critical evaluation. Emotional intelligence – comprising self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills – acts as a crucial enabler of both metacognitive and reflective capacity. It allows learners to manage academic stress, maintain motivation, navigate social dynamics, and engage in collaborative learning more effectively. Research and classroom-based evidence consistently show that the integration of EI into educational settings enhances not only academic performance but also student engagement, resilience, and interpersonal competence. Drawing on a synthesis of recent theoretical literature, empirical studies, and practical classroom applications, this article examines how the convergence of these three elements can be systematically embedded within instructional design. It offers strategies for educators to intentionally develop students' cognitive, emotional, and reflective abilities through integrative pedagogical approaches. Ultimately, this paper argues that by fostering metacognitive awareness, encouraging reflective learning, and cultivating emotional intelligence, educational systems can produce learners who are not only intellectually capable but also emotionally intelligent and ethically grounded – prepared not just for academic tests, but for the complexities of lifelong learning and responsible citizenship.

Keywords: Metacognition, Emotional Intelligence, Reflective Learning, Educational Psychology, Self-Regulation

Аннотация

В условиях стремительно меняющегося образовательного ландшафта современности академическое превосходство уже не определяется исключительно способностью к запоминанию и воспроизведению фактической информации. Напротив, образовательный успех всё чаще рассматривается сквозь призму многомерного подхода, в котором ценятся не только интеллектуальные достижения, но и эмоциональная регуляция, самосознание и критическая рефлексия. На этом фоне формируется более целостная модель обучения, объединяющая когнитивную саморегуляцию, аффективное развитие и рефлексивную практику – как основу для формирования обучающихся, готовых к вызовам современного мира. В данной статье рассматривается динамическая взаимосвязь между тремя ключевыми компонентами данной модели: метапознанием, рефлексией и эмоциональным интеллектом (ЭИ). Метапознание, трактуемое как процесс осмысления собственных мыслительных операций, позволяет учащимся планировать, контролировать и корректировать свои когнитивные стратегии. Повышая уровень самосознания, обучающиеся оптимизируют процессы усвоения знаний и формируют академическую автономность. Рефлексия, в свою очередь, представляет собой структурированный механизм анализа личного опыта, обобщения полученных знаний и их переноса в новые контексты. Этот процесс способствует трансформации поверхностного знания в глубокое понимание благодаря смыслообразованию и критической оценке. Эмоциональный интеллект – включающий самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки – играет роль важнейшего посредника, усиливающего как метапознавательные, так и рефлексивные способности. Он позволяет учащимся справляться с академическим стрессом, сохранять мотивацию, эффективно взаимодействовать в социуме и участвовать в совместной учебной деятельности. Исследования и данные образовательной практики свидетельствуют о том, что интеграция ЭИ в учебный процесс способствует не только улучшению академических результатов, но и повышению вовлеченности, устойчивости и межличностной компетентности учащихся. Основываясь на синтезе новейших теоретических источников, эмпирических данных и практических примеров из образовательной среды, статья анализирует, как объединение этих трёх компонентов может быть системно внедрено в структуру учебного процесса. Также предложены стратегии для педагогов, направленные на развитие у обучающихся когнитивных, эмоциональных и рефлексивных навыков через интегративный педагогический подход. В конечном счёте, делается вывод о том, что формирование метапознавательной осознанности, поддержка рефлексивного обучения и развитие эмоционального интеллекта позволяют образовательной системе готовить не только интеллектуально развитых, но и эмоционально зрелых, этически ориентированных личностей – способных не только к сдаче экзаменов, но и к осознанному, непрерывному обучению и ответственной гражданской позиции в течение всей жизни.

Ключевые слова: метапознание, эмоциональный интеллект, рефлексивное обучение, педагогическая психология, саморегуляция.

1. INTRODUCTION

Education is undergoing a profound transformation. While traditional paradigms emphasized rote memorization and standardized testing, modern educational frameworks are increasingly focused on cultivating learners who are self-aware, reflective, and emotionally resilient. This shift underscores the need for an integrative approach that includes cognitive and affective dimensions of learning. Three crucial pillars in this holistic model are metacognition, reflection, and emotional intelligence (EI).

Metacognition refers to the process of thinking about one's own thinking. It involves a learner's ability to plan, monitor, and evaluate their cognitive strategies during problem-solving or study tasks (Flavell, 1979). Reflection, on the other hand, refers to the act of reviewing and analyzing one's experiences to derive meaning and improve future performance (Dewey, 1933). Emotional intelligence complements these cognitive elements by enabling learners to manage their emotions, empathize with others, and navigate social complexities (Goleman, 1995).

Together, these constructs form a triad of skills essential for deep learning. As learners become more aware of their thought processes, emotionally attuned to their learning environments, and capable of critical self-analysis, their educational experience becomes richer and more effective. This paper explores the theoretical foundations of these concepts, their interrelationships, and how educators can incorporate them into classroom practice to enhance learning outcomes.

1.1 Theoretical Framework

The integration of metacognition, reflection, and emotional intelligence in education is underpinned by several foundational theories within the domains of cognitive psychology, developmental learning theory, and emotional and social learning. Each of these theoretical frameworks contributes distinct insights into how learners think, feel, and reflect—collectively forming the conceptual backbone of holistic educational practice.

One of the central theoretical influences is Lev Vygotsky's socio-cultural theory (1978), which positions learning as a socially mediated process. Vygotsky emphasized the development of self-regulation, which is foundational to both metacognitive functioning and reflective thinking. His concept of inner speech and the Zone of Proximal Development (ZPD) highlights how learners internalize external dialogue and scaffolding, eventually guiding their own learning processes. These ideas align directly with metacognitive strategies such as planning, monitoring, and self-evaluation. Moreover, Vygotsky's view of learning as culturally and contextually embedded underlines the importance of developing emotional intelligence in relation to the learner's social environment.

Albert Bandura's social cognitive theory (1997) and his concept of self-efficacy further enrich this integrative framework. Self-efficacy refers to an individual's belief in their capability to execute specific tasks, which in turn significantly impacts motivation, persistence, and resilience. These psychological constructs are closely tied to metacognition – learners who believe in their ability to succeed are more likely to engage in self-regulatory behaviors – and emotional intelligence, particularly in managing stress and academic challenges. Bandura's reciprocal determinism model also explains how behavior, cognition, and emotional factors

dynamically interact, reinforcing the need for educational strategies that develop all three simultaneously.

Another pillar is Donald Schön's reflective practitioner model (1983), which conceptualizes reflection as a deliberate process through which individuals learn from their experiences. Schön distinguished between reflection-in-action (real-time reflection) and reflection-on-action (post-experience analysis), both of which are vital for iterative learning and professional growth. His work has had a profound influence on teacher education and experiential learning models, demonstrating that reflection is not merely an introspective exercise but a cognitive process that bridges theoretical knowledge with practical application. In educational contexts, teaching students how to reflect enhances their ability to critically engage with content, evaluate their learning strategies, and adjust behavior accordingly.

The final theoretical anchor comes from Daniel Goleman's model of Emotional Intelligence (EI) (1995), which encompasses five primary components: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills. Goleman's framework has been widely adopted in educational psychology and SEL (Social-Emotional Learning) programs, providing empirical support for the argument that emotional competence is central to learning success. Emotional intelligence not only enhances interpersonal dynamics within the classroom but also facilitates cognitive clarity and reflective openness, creating the emotional conditions necessary for effective metacognitive processing. For instance, a student who can manage frustration during a difficult task is more likely to engage in self-monitoring and error correction, key aspects of metacognition.

Collectively, these theories reinforce the interdependent nature of cognition, emotion, and reflection in the learning process. They suggest that for learning to be meaningful, sustainable, and transferable, it must engage the learner as a whole person – intellectually, emotionally, and behaviorally. This theoretical foundation supports the central thesis of this paper: that a truly effective and adaptive educational model must integrate metacognitive skills, reflective thinking, and emotional intelligence as co-active and mutually reinforcing domains. Only then can students be fully equipped to navigate the academic, social, and emotional demands of 21st-century life and learning.

2. METHOD

This study adopts a qualitative content analysis methodology, aiming to critically examine and synthesize a diverse body of literature and empirical evidence to explore the multidimensional impact of integrating metacognition, reflection, and emotional intelligence (EI) into educational contexts. The qualitative approach was selected for its suitability in capturing complex, context-dependent educational phenomena and for facilitating an interpretive analysis of concepts that are inherently experiential and dynamic.

Data sources comprised a broad spectrum of academic materials, including peer-reviewed journal articles in the fields of educational psychology, cognitive science, and pedagogical theory; book chapters authored by recognized experts; and case-based documentation from real-world educational environments. Specific attention was given to empirical studies that assessed the effectiveness of interventions designed to foster metacognitive awareness, reflective thinking, and emotional intelligence in both K–12 and tertiary education settings. This diversity of sources allowed for triangulation of data, thereby increasing the validity and reliability of the findings.

In analyzing the content, a thematic coding procedure was employed to identify recurring pedagogical strategies, patterns of student development, and reported outcomes associated with each of the three core constructs. The coding process followed an inductive-deductive framework: while certain themes (e.g., self-monitoring, reflective writing, SEL interventions) were anticipated based on theoretical foundations, the analysis remained open to emergent themes that surfaced through close reading and cross-case comparison.

The study also integrates observational and anecdotal data collected from documented classroom practices, semi-structured interviews with educators actively implementing holistic approaches, and curricular analyses of schools that have institutionalized metacognitive, reflective, and emotionally intelligent pedagogies. Particular emphasis was placed on progressive educational environments that demonstrated a commitment to learner-centered instruction and emotional development.

In addition to the qualitative synthesis, a supplementary review of quantitative studies was conducted to support the qualitative findings with measurable evidence. This included studies utilizing pre- and post-intervention assessments, academic performance metrics, and validated instruments for evaluating EI and metacognitive competencies (e.g., MAI – Metacognitive Awareness Inventory; EQ-i for emotional intelligence). This dual-layered approach – combining theoretical literature, empirical data, and field-based observation – ensures a holistic and scientifically grounded understanding of how these constructs operate individually and synergistically within educational ecosystems.

By blending conceptual analysis with real-world pedagogical application, this methodological design enables a comprehensive, context-rich exploration of the transformative potential of integrating metacognition, reflection, and emotional intelligence in contemporary learning environments.

3. FINDINGS

The synthesis of literature and case studies revealed significant overlaps between the three constructs and demonstrated that their integration produces a compounding effect on student learning outcomes.

Table 1. Effects of integrated learning strategies on student outcomes

Strategy	Learning Outcome	Evidence Source
Metacognitive prompts	Improved problem-solving skills	(Flavell, 1979)
Reflective journaling	Increased self-awareness and comprehension	(Schön, 1983)
SEL-based instruction	Reduced anxiety, better peer relations	(Goleman, 1995)
Think-aloud activities	Enhanced cognitive monitoring	(Vygotsky, 1978)
Emotional check-ins	Improved classroom engagement	(CASEL, 2020)

As demonstrated in Table 1, the integration of metacognitive, reflective, and emotional intelligence strategies significantly enhances various aspects of student learning. Each strategy contributes to distinct yet interconnected educational outcomes.

For instance, metacognitive prompts such as asking students to articulate their thought processes or plan steps toward problem-solving are directly linked to improved analytical and strategic thinking capabilities, as supported by Flavell's foundational research. Similarly, reflective journaling, based on Schön's work, allows students to process their learning experiences in a personal and meaningful way, promoting greater self-awareness and conceptual understanding.

Social-emotional learning (SEL)-based instruction, as proposed by Goleman, targets the affective dimension of learning by reducing emotional barriers such as anxiety and fostering positive peer interactions. This helps create a more supportive and inclusive classroom environment.

Think-aloud activities, grounded in Vygotsky's theory, serve as an effective method for modeling metacognitive behavior. When students verbalize their thinking, they develop better cognitive control and monitoring skills, thereby improving comprehension and retention.

Lastly, emotional check-ins, widely used in SEL programs, function as a gateway to emotional intelligence development. These quick, regular reflections on emotional states help build a culture of openness, leading to increased classroom participation and engagement.

Taken together, these strategies highlight the importance of a holistic educational approach—one that addresses the cognitive, reflective, and emotional needs of students. Their combined implementation results in not just higher academic performance, but also in more emotionally grounded and self-regulated learners.

The data support the notion that when these components are developed concurrently, students exhibit not only improved academic performance but also greater emotional well-being and enhanced interpersonal skills.

Educators in progressive classrooms often described noticeable improvements in student engagement and motivation when lessons were designed to include emotional check-ins, guided self-reflection, and explicit metacognitive instruction. Students who practiced these skills regularly were more likely to demonstrate resilience in the face of academic challenges and take ownership of their learning paths.

Key findings also show that these strategies work best when implemented in a supportive, inclusive environment that values student voice and emotional safety. Emotional intelligence was found to be especially critical in managing the stress and anxiety that often accompany high-stakes academic settings. When students could recognize and regulate their emotional states, they were more likely to successfully apply metacognitive strategies and reflect meaningfully on their learning experiences.

3.1 Subheading of Findings: Interplay Between Metacognition, Reflection, and Emotional Intelligence

The interaction between these three dimensions creates a synergistic effect. For example, reflective practice enhances metacognitive awareness by prompting learners to analyze their

decision-making processes and outcomes. In turn, emotional intelligence facilitates deeper reflection by allowing students to understand and articulate how emotions impacted their learning experiences.

Consider a student who fails a math test. A metacognitive response might involve assessing which study strategies were ineffective. A reflective response might include journaling about the experience and identifying specific moments of confusion or distraction. An emotionally intelligent response would recognize feelings of frustration or embarrassment and seek constructive ways to cope. Together, these responses not only address the immediate academic challenge but also prepare the student to handle future obstacles more effectively.

Another significant finding is that these skills are teachable. Through targeted instructional strategies – such as think-aloud protocols, reflective journals, and social-emotional learning (SEL) programs – students can develop and strengthen their metacognitive, reflective, and emotional competencies. These interventions do not require a complete overhaul of the curriculum but can be integrated into existing subjects and routines.

Table 1. Pedagogical strategies to foster holistic learning

<i>Metacognition</i>	<i>Reflection</i>	<i>Emotional Intelligence</i>
Think-aloud strategies	Reflective journaling	Emotional check-ins
Goal setting activities	Group discussion circles	SEL programs
Progress monitoring tools	Peer/self assessments	Empathy-building role plays
Strategy comparison tasks	Teacher-guided feedback	Mindfulness and self-regulation

Table 1 demonstrates a targeted alignment of pedagogical methods with the three pillars of holistic learning: metacognition, reflection, and emotional intelligence. The effectiveness of these strategies lies in their adaptability across disciplines and age groups, allowing educators to embed them naturally within daily instructional practices.

In the metacognitive domain, techniques such as think-aloud strategies and strategy comparison tasks help students externalize and critically evaluate their thought processes. These methods encourage learners to become consciously aware of how they approach tasks, make decisions, and solve problems – essential for developing independent learning skills. Goal setting and progress monitoring tools further enhance students' ability to regulate their cognitive behaviors, providing structure for self-assessment and long-term academic planning.

Within the reflective dimension, activities like reflective journaling and peer/self-assessment cultivate a habit of introspection. These tools guide students to analyze their academic experiences, identify strengths and weaknesses, and extract meaningful insights. Structured reflections, particularly when supported by teacher-guided feedback, also foster metacognitive growth by encouraging students to reassess strategies in light of outcomes. Group discussion circles enhance this process through collective reflection, promoting the exchange of perspectives and collaborative meaning-making.

The emotional intelligence strategies listed target the social-emotional core of holistic learning. Emotional check-ins and mindfulness practices promote emotional awareness and regulation, which are foundational for psychological safety and student engagement. SEL programs and empathy-building role plays develop interpersonal skills such as empathy, cooperation, and respectful communication – competencies directly tied to positive classroom dynamics and student well-being.

Collectively, these strategies not only enhance individual components of holistic learning but also reinforce one another across domains. For instance, emotional intelligence strengthens reflective practices by fostering self-awareness, while metacognitive tools provide a framework for interpreting and regulating emotional responses. Thus, when implemented in tandem, these pedagogical approaches create a synergistic environment that supports comprehensive learner development – cognitively, emotionally, and socially.

Figure 1. The Triadic model of holistic learning

Interconnection of Metacognition, Reflection, and Emotional Intelligence

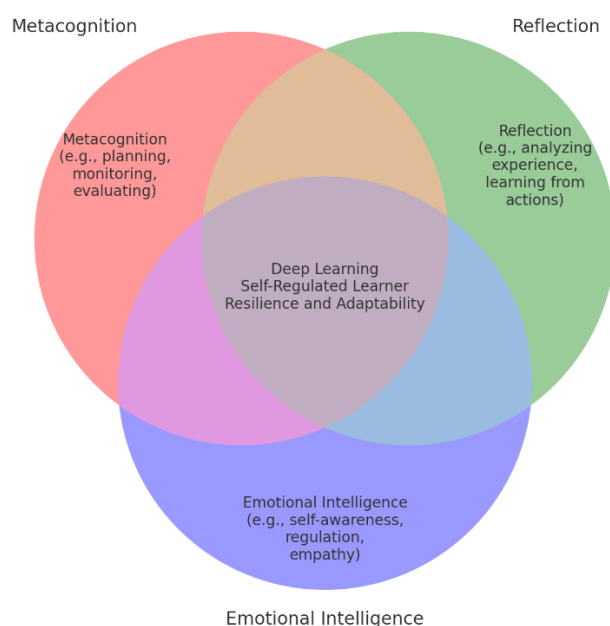


Figure 1 illustrates the conceptual integration of metacognition, reflection, and emotional intelligence, forming a triadic model central to holistic education. Each of the three components is represented as an overlapping domain, signifying their interconnected yet distinct contributions to the learning process.

- The Metacognition circle (top left, red) includes essential cognitive skills such as planning, monitoring, and evaluating – core processes that enable learners to consciously regulate their own thinking and problem-solving strategies.
- The Reflection domain (top right, green) emphasizes the learner's ability to analyze past experiences and actions, derive meaning, and transfer learning to new situations. It supports the deep internalization of knowledge.
- The Emotional Intelligence component (bottom, blue) highlights the emotional and interpersonal aspects of learning, such as self-awareness, emotional regulation, and empathy. These attributes influence how learners handle stress, collaborate, and remain motivated.

At the intersection of all three domains lies the central outcome of deep learning, characterized by the development of self-regulated learners who exhibit both resilience and adaptability. This overlap illustrates how the integration of cognitive, emotional, and reflective capacities leads to more autonomous, competent, and emotionally intelligent individuals.

This model visually communicates the synergistic nature of holistic learning. Rather than functioning in isolation, metacognition, reflection, and emotional intelligence are mutually reinforcing. Emotional awareness strengthens the capacity for reflection; reflection informs metacognitive regulation; and metacognition supports emotional decision-making and behavioral control. Together, they cultivate learners who not only achieve academically but also navigate social and emotional challenges with confidence and insight.

In educational practice, this model serves as a guiding framework for designing learning environments and pedagogical strategies that promote whole-person development, going beyond academic success to prepare students for lifelong learning and real-world complexity.

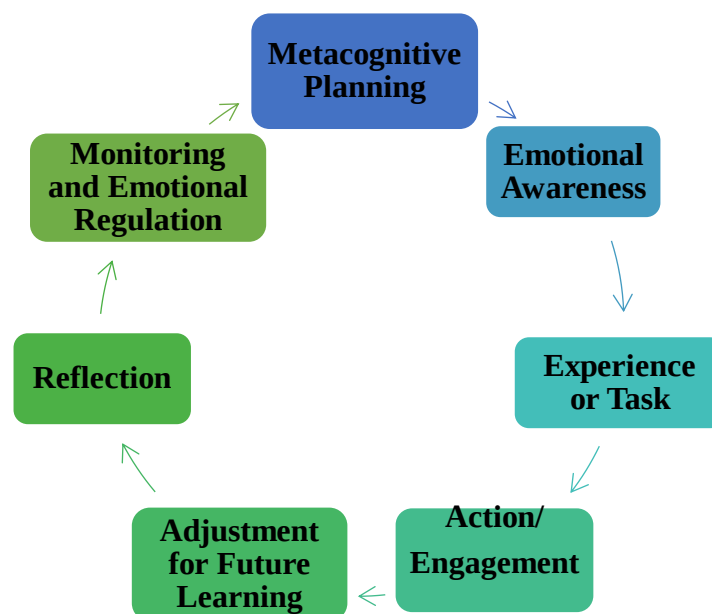
4. CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The integration of metacognition, reflection, and emotional intelligence into the learning process marks a transformative step in educational theory and practice. These three interdependent components contribute significantly to developing learners who are not only intellectually competent but also emotionally resilient and socially adept. By fostering metacognitive skills, educators empower students to become more strategic and independent learners. Reflection deepens understanding by encouraging students to analyze their actions and decisions, while emotional intelligence enables them to manage feelings, develop empathy, and build stronger interpersonal relationships.

The discussion within this study points to several practical insights. Firstly, while metacognition and reflection can be taught as cognitive skills, their effectiveness is greatly amplified when supported by emotional intelligence. For example, a student's ability to reflect critically may be hindered if they lack emotional self-awareness or are overwhelmed by anxiety. Emotional intelligence acts as the emotional grounding necessary for reflective and metacognitive thinking to occur effectively. Therefore, these dimensions should not be taught in isolation but rather as interconnected elements of a holistic educational experience.

From a pedagogical standpoint, the application of these principles requires intentional instructional design. Educators should integrate metacognitive strategies such as self-questioning, goal setting, and progress monitoring into daily lessons.

Figure 2. Integrated reflective learning cycle



The diagram below illustrates how metacognition, emotional intelligence, and reflection interact within a continuous learning cycle. This model emphasizes the importance of planning, emotional awareness, action, and adjustment in the learning process.

Simultaneously, reflective practices such as journaling, peer review, and group discussions should be embedded into the curriculum to encourage introspection and learning from experience. Finally, schools must adopt social-emotional learning frameworks that provide structured support for the development of emotional competencies.

In light of the empirical findings and theoretical underpinnings discussed throughout this study, it is evident that the integration of metacognition, reflection, and emotional intelligence must be systematically supported at institutional and policy levels. To realize the full potential of a holistic educational paradigm, educational institutions must move beyond episodic initiatives and adopt structural, sustainable, and evidence-based strategies. The following recommendations are proposed to guide implementation:

1. **Implement Comprehensive Professional Development Programs:** Teacher competency is a pivotal factor in successfully integrating metacognitive, reflective, and emotional intelligence frameworks into the classroom. Therefore, institutions should prioritize ongoing professional development that equips educators with both theoretical understanding and practical tools. Training should include instructional strategies for teaching metacognitive skills (e.g., self-questioning, cognitive modeling), facilitating reflective activities (e.g., guided journaling, peer feedback), and incorporating SEL practices (e.g., emotional check-ins, conflict resolution techniques). Such programs must be contextually adaptable, grounded in adult learning theory, and sustained through mentorship, collaboration, and reflection.
2. **Institutionalize SEL and Reflective Practices within Curriculum and Policy:** For emotional intelligence and reflection to become integral rather than peripheral elements of education, they must be embedded into curricular goals, school-wide practices, and policy

directives. This includes designing learning objectives that explicitly target social-emotional competencies, incorporating reflective writing and dialogue into assessments, and mandating SEL-related teacher competencies. Institutional policies should support flexible instructional design, interdisciplinary learning, and wellness-based approaches that emphasize the development of the whole learner. These reforms should be aligned with national education standards and international frameworks such as CASEL's SEL competencies and UNESCO's Education 2030 Agenda.

3. Utilize Formative Assessment Tools to Monitor Holistic Growth: Traditional summative assessments often fail to capture growth in self-regulation, emotional resilience, or reflective thinking. Educational institutions should adopt formative and developmental assessment models that evaluate metacognitive processes (e.g., learning strategy inventories), reflective depth (e.g., rubric-based reflection analysis), and emotional intelligence (e.g., EQ-based observational tools). These tools not only inform instruction but also promote learner agency and self-awareness, as students begin to see assessment as a tool for growth rather than judgment.

4. Foster a School Culture Grounded in Self-Awareness, Resilience, and Personal Growth: Beyond curriculum and pedagogy, school culture plays a crucial role in shaping learner identity. Institutions should create emotionally safe environments that normalize vulnerability, encourage risk-taking, and celebrate reflective and emotional learning. Practices such as restorative discipline, mindfulness routines, student-led conferences, and democratic classroom models contribute to a culture that values the learner as a complex, evolving individual. Leadership must model these values by promoting transparency, empathy, and open communication throughout the school community.

By adopting these multi-level strategies, the education system can transcend the narrow paradigm of knowledge transmission and instead cultivate adaptive, emotionally intelligent, and metacognitively aware learners. These individuals are better prepared not only to meet the demands of 21st-century life but also to contribute thoughtfully and ethically to society. Ultimately, education must strive to develop learners who are capable of learning how to learn, reflecting critically on their experiences, and navigating both cognitive challenges and emotional landscapes with confidence and competence.

5. RESOURCES

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

CASEL. (2020). What is SEL?. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/>

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath and Company.

Egamberdieva, F., & Egamberdieva, S. (2024). Cognitive and Neurolinguistic Aspects of Advertising Discourse Perception. *International Journal of Industrial Engineering, Technology & Operations Management*, 2(2), 52–58.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

FORS TILIDA IZOFIY BIRIKMALAR: NAZARIYA VA AMALIY JIHATLAR

Tuychiyeva Oydin Sayfullayevna

Oriental universiteti O'zbek va sharq tillari kafedrası,dotsenti.Orcid

0000-0003-3598-9181

Annotatsiya. Ushbu maqolada fors tilida izofiy birikmalarning nazariy va amaliy jihatlari o'rganiladi. Izofa tizimi fors tili morfosintaksisining muhim tarkibiy qismi bo'lib, u aniqlovchi va aniqlanadigan so'zlar o'rtasidagi grammatik bog'liqlikni ta'minlaydi. Maqolada izofiy birikmalar turlari, ularning sintaktik va semantik xususiyatlari, shuningdek, o'zbek tili bilan taqqoslangan holda tahlil qilinadi. Metod sifatida qiyosiy-tahliliy va deskriptiv yondashuvlar qo'llanilgan.

Abstract. This article examines the theoretical and practical aspects of izafa constructions in the Persian language. The izafa system is an essential component of Persian morphosyntax, ensuring a grammatical connection between modifiers and the words they modify. The article analyzes the types of izafa constructions, their syntactic and semantic features, and compares them with Uzbek. A comparative-analytical and descriptive approach has been applied as the research method.

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты изафетных конструкций в персидском языке. Система изафы является важной частью морфосинтаксиса персидского языка, обеспечивая грамматическую связь между определяющим и определяемым словами. В статье анализируются виды изафетных сочетаний, их синтаксические и семантические особенности, а также проводится сравнение с узбекским языком. В качестве метода исследования использованы сравнительно-аналитический и дескриптивный подходы.

Kalit so'zlar: Izofa, morfosintaksis, izofiy birikmalar, sintaksis, semantika, qiyosiy tahlil.

Keywords: Izafa, morphosyntax, izafa constructions, syntax, semantics, comparative analysis.

Ключевые слова: Изафа, морфосинтаксис, изафетные конструкции, синтаксис, семантика, сравнительный анализ.

KIRISH

Fors tilida izofiy birikmalar (изофа - اضافه) morfologik va sintaktik tizimning muhim qismini tashkil etadi. Ushbu birikmalar, asosan, so'zlar o'rtasidagi egalik, ta'rifiy va aniqlovchi munosabatlarni ifodalash uchun ishlatiladi. Izofa, shuningdek, fors tilining boshqa tillarga ta'sirini o'rganishda muhim ahamiyatga ega. O'zbek tilida ham fors tilidan olingan izofiy birikmalar uchrab, ular ko'pincha leksik birlik sifatida mustaqil ma'noga ega bo'lib qolgan.

Ushbu maqolada izofiy birikmalarning nazariy asoslari va amaliy qo'llanilishi o'rganiladi. Maqsad – fors tilidagi izofiy birikmalar tizimini tushuntirish va ularning amaliy qo'llanilishini tahlil qilish. Shuningdek, ushbu hodisaning o'zbek tili bilan bog'liq jihatlari ham muhokama qilinadi.

Nazariy asos

Izofiy birikmalar tadqiqoti tilshunoslikda muhim mavzulardan biri bo'lib, turli tadqiqotchilar bu tizimni o'rganib kelgan. Fors tilida izofa arab tilidagi idofa tizimiga o'xshash bo'lsa-da, unga xos bo'lgan ba'zi farqlar mavjud. Masalan, izofa fors tilida fonetik jihatdan -e/-ye bog'lovchi element orqali hosil qilinsa, arab tilida egalik munosabatlari odatda bog'lovchi vositalarsiz ifodalanadi.

Izofiy birikmalar grammatik jihatdan uch asosiy turga bo'linadi:

- Oddiy izofiy birikmalar (kitobi Ali - "Alining kitobi");
- Murakkab izofa (kitobi jolebi jadid - "yangi qiziqarli kitob");
- Shaxs olmoshlari bilan ishlatiladigan izofa (modari man - "mening onam").

Izofiy birikmalar tahlili orqali ularning morfologik, sintaktik va semantik xususiyatlarini ko'rib chiqishimiz mumkin.

METOD

Izofiy birikmalarni o'rganish uchun quyidagi metodlar qo'llanildi:

1. Qiyosiy-tahliliy metod – izofa tizimi fors va o'zbek tillarida qanday ishlatilishini solishtirish uchun qo'llanildi.
2. Deskriptiv metod – izofiy birikmalarning grammatik tuzilishini tasvirlash va tushuntirish uchun ishlatildi.
3. Korpus tahlili – turli forsiy matnlardan misollar to'planib, izofiy birikmalarning real qo'llanilishiga oid ma'lumotlar o'rganildi.

Bu metodlar asosida fors tilidagi izofiy birikmalarning grammatik strukturalari, ularning leksik-semantik xususiyatlari va tarjima jarayonidagi muammolar tahlil qilinishi mumkin.

NATIJALAR

Tadqiqot natijalari shuni ko'rsatdiki, fors tilida izofiy birikmalar:

- Semantik jihatdan keng imkoniyatlarga ega, ya'ni egalik, ta'rif va munosabat ifodalashda keng qo'llaniladi;

Egalik ifodasi

Izofa egalik munosabatini ifodalashda qo'llaniladi, ya'ni biror narsaning kimga tegishli ekanini bildiradi.

Kitobi molik_ (كتاب مالک) - Kitobning egasi

Bosh vazirning qarori- Bu yerda "bosh vazir" va "qaror" o'rtasida egalik bog'lanishi mavjud.

Ta'rif ifodasi

Izofa biror predmetni yoki hodisani ta'riflashda ishlatiladi. Bunda aniqlovchi so'z predmetning xususiyatlarini belgilaydi.

Gol-i zebo- (گل زیبا)

Munosabat ifodasi

Izofa munosabatni ifodalashda ham keng qo'llaniladi. Bu, asosan, biror hodisa yoki predmet o'rtasidagi munosabatni ko'rsatishda ishlatiladi.

Dostan-i eshq-i- (داستان عشق) Muhabbat haqidagi ertak

- Morfologik jihatdan qat'iy qoidalarga asoslanadi, chunki izofa tizimi bevosita -e/-ye bog'lovchi elementi orqali ifodalanadi;
- Sintaktik tuzilishi jihatidan sodda va aniq, ya'ni doimiy so'z tartibiga ega (aniqlanadigan + aniqlovchi);
- O'zbek tilidagi ba'zi izofiy birikmalar mustaqil so'z sifatida leksikalashgan (masalan, "Nuri Hidayat" kabi iboralar).

Fors tilida izofiy birikmalarning grammatik va semantik xususiyatlari chuqur tahlil qilingan bo'lib, natijalar ularning o'zbek tiliga ta'siri va tarjima jarayonidagi qiyinchiliklar bilan bog'liq xulosalarni beradi.

Fors tilidan o'zbek tiliga o'zlashgan izofiy birikmalarni ilmiy tahlil qilish uchun ularni quyidagi jihatlar asosida ko'rib chiqamiz:

1. Strukturaviy tahlil (izofaning grammatik tuzilishi)
2. Semantik tahlil (mazmuni va ifoda qilayotgan ma'nosi)
3. O'zbek tiliga o'zlashuvi (fonetik-morfologik o'zgarishlar)
4. Qo'llanilish doirasi (adabiy, rasmiy, xalq tilida)

1. Strukturaviy tahlil

Fors tilidagi izofa ikki yoki undan ortiq so'zlarning grammatik bog'lanishi bo'lib, "aniqlanadigan + aniqlovchi" tartibida keladi. Barcha keltirilgan izofiy birikmalarda ushbu struktura saqlanadi:

Izofiy birikma	Strukturasi
abri nayson (ابر نایسان)	Ob-havo + oyni belgilovchi so'z
piri murshid (پیر مرشد)	Pir + yo'l boshchi
sarvi ravon (سرو روان)	Daraxt turi + xususiyati
mushki anbar (مشک عنبر)	Atir turi + hid turi
vaziri a'zam (وزیر اعظم)	Vazir + unvoni
luqmai halol (لقمه حلال)	Taom + sifati

Barcha birikmalar izofa orqali hosil qilingan bo'lib, arabcha va forsha leksik birliklar aralashgan holda qo'llangan.

2. Semantik tahlil

Izofa tarkibidagi aniqlovchi komponent ikkinchi komponentning xususiyatini bildiradi.

Izofiy birikma	Ma'nosi
abri nayson	Bahor yomg'iri, apreldagi yomg'ir
luqmai halol	Halol yegulik
vaziri a'zam	Bosh vazir
mushki anbar	Anbar ifori
ro'zi mahshar	Qiyomat kuni
allomai zamon	O'z davrining eng katta allomasi
dardi bedavo	Davosi yo'q dard
bog'i shamol	Shamol bog'i
obi hayot	Hayot suvi (abadiy hayot timsoli)

Ko'rishimiz mumkinki, izofiy birikmalar asosan majoziy, sifatlovchi va unvon bildiruvchi iboralar sifatida ishlatiladi.

3. O'zbek tiliga o'zlashuvi

O'zlashish jarayonida fonetik va morfologik o'zgarishlar kuzatilgan:

1. Fonetik o'zlashish

- “ابرى نيسان” (abri naysān) > abri nayson
- “پير مرشد” (pīr-e murshid) > piri murshid
- “بخارى شريف” (bukhārā-ye sharīf) > Buxoroi sharif

Bunda “-i” yoki “-yi” izofa ko'rsatkichining yo'qolishi yoki silliqqlanishi kuzatiladi.

2. Morfologik o'zlashish

- O'zbek tilida izofa strukturasida ba'zan “ning” yordamchisi ishlatilmaydi:
 - obi hayot (arabcha) > hayot suvi (o'zbekcha)
 - nuri dida > ko'z nuri
- Ba'zi izofiy birikmalar mustaqil iboraga aylangan:
 - nuqtai nazar = “qarash” ma'nosida, grammatik jihatdan mustaqillashgan.

4. Qo'llanilish doirasi

- Adabiy va poetik tilda:

- obi hayot, dardi bedavo, mushki anbar kabi birikmalar ko'proq she'riyat va badiiy adabiyotda uchraydi.

- Ilmiy va rasmiy til:

- allomai zamon, tarjimai hol, arkoni davlat kabi birikmalar ilmiy va rasmiy matnlarda keng qo'llaniladi.

- Xalq tilida:

- luqmai halol, shomi hijron, piri murshid kabi birikmalar xalq orasida ishlatiluvchi barqaror iboralarga aylangan.

Fors tilidagi izofiy birikmalarni talabalar va o'quvchilarga samarali o'rgatish uchun quyidagi metodlardan foydalanish mumkin:

1. Taqqoslash va qiyosiy tahlil metodi

Ma'no va tuzilish jihatdan o'zbek tili bilan taqqoslash orqali izofa tizimini tushuntirish samarali bo'ladi.

1. Usul:

- Forscha va o'zbekcha izofiy birikmalarni yonma-yon qo'yib taqqoslash.

- Fors tilidagi izofani o'zbek tilidagi bog'langan iboralar bilan solishtirish.

Misol:

- forsha: luqmai halol (لقمه حلال) → o'zbekcha: halol luqma

- forsha: obi hayot (آب حیات) → o'zbekcha: hayot suvi

- forsha: nuri dida (نور دیده) → o'zbekcha: ko'z nuri

Foydasi: Talabalar izofa qanday ishlashini va uni o'zbek tilidagi bog'lanmalar bilan taqqoslash orqali oson tushunib olishadi.

2. Kontekst asosida o'rganish (Kommunikativ metod)

Izofiy birikmalarni real hayot misollari va matnlardan o'rgatish juda samarali.

1. Usul:

- Izofa qatnashgan forsiy matnlarni tahlil qilish.

- Jumla yoki parcha ichida izofiy birikmani aniqlash va tarjima qilish.

Misol:

- Forscha matn:

__"Obi hayot talashgan odamlar orom topmadi."__

- Vazifa:

- Izofa qaysi so'zlar orasida? → obi hayot

- O'zbekchada qanday tarjima qilamiz? → hayot suvi

- Boshqa misollar keltiring!

Foydasi: Talabalar izofani yodlash bilan emas, qo'llash orqali o'rganadilar.

3. She'riy va adabiy misollardan foydalanish

Forsiy va o'zbek she'riyatida izofiy birikmalar ko'p ishlatiladi, shuning uchun bularni badiiy matnlar orqali o'rganish o'quvchilar uchun qiziqarli bo'ladi.

1. Usul:

- Fors va o'zbek adabiyotidan izofa qatnashgan misollarni tahlil qilish.

Misol:

- Jaloliddin Rumi:

__"Nuri dida roushan ast, agar chashmi basir boshad."__

- Izofa: nuri dida

- O'zbekcha tarjima: ko'z nuri

Foydasi: Talabalar izofaning badiiy qo'llanilishini o'rganadi va uning emotsional ta'sirini tushunishadi.

4. O'yin va interaktiv metodlar

Izofiy birikmalar bilan bog'liq o'yinlar va topshiriqlar talabalarni aktiv ishtirok etishga undaydi.

1. Usul:

- "Izofani to'ldiring" o'yini: Talabalar izofaning bir qismini to'ldirishi kerak.

Misol:

- Birinchi qism: __mushki ...__

- Javob: mushki anbar

- Birinchi qism: __piri ...__

- Javob: piri murshid

Foydasi: O'yin orqali izofalar yaxshiroq esda qoladi.

5. Tarjima metodi

Izofiy birikmalar tarjimada qanday o'zgarishini tushuntirish orqali ularni yanada chuqurroq o'rganish mumkin.

1. Usul:

- Talabalarga fors tilidagi izofa bilan jumlar berib, tarjima qildirish.

Misol:

- Forscha: __"Piri murshid so'zidan chiqmagin."__

- O'zbekcha tarjima: "Yo'l boshchi pir so'zidan chiqmagin."

- Savol: Bu jumlada izofa qanday ma'no yuklayapti?

Foydasi: Talabalar izofaning tarjimada qanday ifodalanishini tushunib oladilar.

6. Yozma mashqlar va matn yaratish

Talabalarga o'rgangan izofiy birikmalar bilan matn tuzdirish orqali ularning ijodiy yondashuvi rivojlantiriladi.

1. Usul:

- Berilgan izofiy birikmalarni ishlatib, hikoya yoki maqola yozish.

Misol:

- Berilgan izofiy birikmalar:

- mushki anbar, luqmai halol, shomi hijron

- Yozilgan gap:

- Shomi hijron o'tib, luqmai halol yeb, mushki anbar hidini sezgan odam hayotdan rozi bo'ladi.

Foydasi: Talabalar izofalarni mustaqil ishlatishni o'rganadi.

XULOSA, MUHOKAMA VA TAVSIYALAR.

Fors tilidagi izofiy birikmalarni o'rganish uchun quyidagi metodlar samarali:

1. Qiyosiy-tahliliy metod – O'zbek va fors tilidagi izofalarni solishtirish.
2. Kontekstual o'rganish – Matn ichida izofa qanday ishlatilishini ko'rish.
3. She'riy misollar – Fors adabiyotidan izofalar bilan tanishish.
4. O'yin va interaktiv metodlar – Mashqlar orqali o'rganish.
5. Tarjima metodi – Fors tilidan o'zbek tiliga tarjima qilish.
6. Yozma mashqlar – Izofiy birikmalar bilan matn yozish.

Fors tilidan o'zbek tiliga o'zlashgan izofiy birikmalar asosan:

1. Fonetik jihatdan soddalashgan yoki aynan saqlangan.
2. Morfologik jihatdan ba'zilar mustaqil iboraga aylangan.
3. Semantik jihatdan ko'pincha obrazli va majoziy ma'noga ega.
4. Qo'llanilishi bo'yicha adabiy, ilmiy, rasmiy va xalq tilida farqlanadi.

Bu kabi izofiy birikmalar o'zbek tilining boyligiga aylangan va bugungi kunda ham keng qo'llanilmoqda.

FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Kamilov, I. (2008). Fors tili sintaksisi. Toshkent: Sharq nashriyoti.
2. Maqsudov, R. (2005). Uzbek and Persian Language Contact: Lexical Borrowings. Tashkent: Fan nashriyoti.
3. Saidov, A. (2012). Izofa tizimi va uning semantik jihatlari. Toshkent: Universitet nashriyoti.
4. Xusanov, M. (2013). O'zbek tilidagi morfosintaksis: Izofa va uning xususiyatlari. Samarqand: Samarqand Davlat Universiteti nashriyoti.
5. Zeynalli, M. (2016). Persian Syntax and Semantics: A Comparative Study with Uzbek. Tehran: University of Tehran Press.
6. Yusufov, S. (2010). Comparative Analysis of Persian and Uzbek Syntax. Tashkent: National University of Uzbekistan Press.
7. Salehi, H. (2014). A Historical Overview of the Persian Language and its Syntactic Development. Tehran: Publications of the Iranian Academy of Sciences.
8. G'oziyev, A. (2022). Sharq tillari (Fors tili). Toshkent: Alisher Navoiy nomidagi Toshkent davlat o'zbek tili va adabiyoti universiteti.
9. Туйчиева О. Особенности использования аориста в персидском языке // Бюллетень науки и практики. 2025. Т. 11. №1. С. 487-492. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/110/57>

NEW MEDIA: ISSUES OF TRAINING SPECIALISTS ACCORDING TO MODERN DEMANDS

ЖАҢА МЕДИА: ЗАМАН ТАЛАБЫНА САЙ МАМАН ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Aldabergenova Zhanna

International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmed Yasawi

Faculty of Social and Humanitarian Sciences,

Lecturer at the Department of Journalism, [0009-0001-7743-7396](tel:0009-0001-7743-7396)

Жаңа медиа саласының қарқынды дамуы мен ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың үнемі өзгеріп отыруы заманауи қоғам үшін жаңа кәсіби талаптар қойып отыр. Бүгінгі таңда медиа саласы тек дәстүрлі баспасөз, радио, телеарнамен шектелмей, интернет-журналистика, әлеуметтік желілер, блогерлік қызмет, мультимедиялық контент жасау секілді көптеген жаңа бағытты қамтиды. Осыған орай, жаңа медиа саласында кәсіби біліктілікке ие мамандарды даярлау мәселесі өзекті болып отыр. Білім беру жүйесінде жаңа медиа саласына қатысты білім беру бағдарламалары мен курстардың санын арттыру, оқытушылардың біліктілігін жоғарылату, теория мен практиканы үйлестіру маңызды. Сонымен қатар, заманауи медиа саласы тек техникалық дағдыларды ғана емес, креативті ойлау, медиа этика және аудиториямен жұмыс істеу сияқты әлеуметтік-құқықтық аспектілерді де қамтуы керек. Осы бағытта білім беру мекемелері мен медиа саласының өзара тиімді әріптестігін дамыту, студенттердің практикалық тәжірибесін арттыру қажеттілігі туындап отыр. Бұқаралық ақпарат құралдары, интернет ресурстар өндірісінде заманауи дағдыларды меңгерген мамандарға сұраныс артып келеді. Жасанды интеллектінің пайда болуы бұл процесті жылдамтатып, жаңа технологияларды меңгерген мамандарға деген сұранысты арттырды. Өндірістің сұранысына сай маман даярлау енді жоғарғы оқу орындарының негізгі міндетіне айналды. Бұл ғылыми еңбек барасында Қазақстандық телеарналардың заман талабына сай мамандарға деген сұранысы мен медиа саласына маман даярлайтын университеттердің сол сұранысқа жауабы, сұранысқа сай ұсыныс білдіре алу мүмкіндігі жан-жақты талданады.

Тірек сөздер: жаңа медиа, телеарна, интернет-журналистика, мамандық, жасанды интеллект.

The rapid development of the new media industry and the constant changes in information and communication technologies are imposing new professional requirements for modern society. Today, the media industry is no longer limited to traditional print media, radio, and television; it also includes many new directions such as online journalism, social media, blogging, and multimedia content creation. In this regard, the issue of training specialists with professional qualifications in the new media field has become highly relevant. It is important to increase the number of educational programs and courses related to new media in the education system, improve the qualifications of teachers, and integrate theory with practice. Moreover, the modern media industry must not only cover technical skills but also include aspects such as creative thinking, media ethics, and working with the audience. In this direction, the development of mutually beneficial cooperation between educational institutions and the media industry, as well as the need to increase students' practical experience, has become critical. There is a

growing demand for specialists with modern skills in the production of mass media and internet resources. The emergence of artificial intelligence has accelerated this process and increased the demand for specialists who are skilled in new technologies. Training specialists according to the needs of production has now become a primary task for higher educational institutions. This academic work thoroughly analyzes the demand for modern specialists by Kazakhstani television channels, as well as the response of universities that train specialists for the media industry, and their ability to offer relevant proposals based on these demands.

Keywords: new media, television, online journalism, profession, artificial intelligence.

Yeni medya sektörünün hızlı gelişimi ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin sürekli değişimi, modern toplum için yeni mesleki gereksinimler ortaya koymaktadır. Bugün medya sektörü, sadece geleneksel basın, radyo ve televizyonla sınırlı olmayıp, internet gazeteciliği, sosyal medya, blog yazarlığı ve multimedya içerik üretimi gibi birçok yeni alanı kapsamaktadır. Bu bağlamda, yeni medya alanında profesyonel niteliklere sahip uzmanların yetiştirilmesi önemli bir konu haline gelmiştir.

Eğitim sisteminde, yeni medya ile ilgili program ve kurs sayılarının artırılması, öğretim üyelerinin niteliklerinin yükseltilmesi ve teori ile pratiğin entegrasyonu önemlidir. Ayrıca, modern medya sektörü sadece teknik becerileri değil, aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi, medya etiğini ve izleyiciyle etkileşimi de içermelidir. Bu doğrultuda, eğitim kurumları ile medya sektörü arasında karşılıklı faydalı işbirliğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin pratik deneyimlerinin artırılması gerekmektedir.

Kitle iletişim araçları ve internet kaynakları üretiminde, modern becerilere sahip uzmanlara olan talep artmaktadır. Yapay zekanın ortaya çıkışı, bu süreci hızlandırmış ve yeni teknolojileri benimseyen uzmanlara olan talebi artırmıştır. Üretimin taleplerine uygun uzman yetiştirmek, artık yükseköğretim kurumlarının temel görevlerinden biri haline gelmiştir. Bu akademik çalışmada, Kazak televizyon kanallarının modern uzmanlara olan talepleri ile medya uzmanları yetiştiren üniversitelerin bu taleplere yanıtları ve taleplere uygun teklifler sunma kapasiteleri kapsamlı bir şekilde incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yeni medya, televizyon kanalı, internet gazeteciliği, meslek, yapay zeka.

TURKIY XALQLAR IJTIMOIIY HAYOTIDA SHE'RIYATNING O'RNI

Govhar RAHMATOVA,

Oriental universiteti Sharq tillari kafedrasi mudiri, filologiya fanlari bo'yicha

falsafa doktori (PhD), dotsent, ORCID: 0000-0001-8142-6465

Annotatsiya. Turkiy xalqlar ijtimoiy hayotida badiiy tafakkur namunalari alohida ahamiyatga ega. Buni folklor namunalaridagi she'rlar tematikasining rang-barangligidan ham ko'rish mumkin. Mazkur tezisdagi turkiy xalqlar og'zaki ijodi ahamiyati va qo'shiqlarning tematik tasnifi keltirilgan.

Kalit so'zlar: turkiy og'zaki she'riyat, obraz, semantika, stilistika, tematika.

Abstract. Examples of artistic thinking are of particular importance in the social life of the Turkic peoples. This can be seen from the diversity of the themes of poems in folklore examples. This thesis presents the significance of the oral creativity of the Turkic peoples and the thematic classification of songs.

Keywords: Turkic oral poetry, image, semantics, stylistics, themes.

Insonlarning borliqdagi voqea-hodisalarga o'z nuqtai nazaridan yondashuvi ilk og'zaki badiiy parchalar va ohangdorlik jihatidan ta'sirli bo'lgan ijod namunalari paydo bo'lishiga turtki bo'lgan. Bunday ijod namunalarining tashkil topishida o'sha davr shart-sharoiti, kishilarning mehnat va turmush tajribasi, dunyoqarashi va kechayotgan jarayonlar haqidagi tushunchalari hal qiluvchi rol o'ynagan.

Ijtimoiy sohalarida kishilarning faoliyati, mehnat jarayoni va yutuqlari bilan bog'liq holda xalqning dunyoqarashini aks ettirgan og'zaki ijod namunalari shakllandi. Bu jarayonda ular o'zlarini o'rab turgan borliqqa munosabat bildirishi, orzu-istaklarining namoyon bo'lishi kabi holatlar she'riy shaklda ohangdorlik asosida tizimga solingan. Bularning barchasi ijtimoiy mehnat jarayoni hamda kishilarning turmush tarzidagi faoliyatidagi holatlarni o'zida mujassam ettirdi. Mehnatkash xalq ommasi tomonidan qo'llanilgan dastlabki xalq og'zaki ijodi namunalarini kuzatish jarayonida buning yaqqol isbotini ko'rish mumkin. Eng avval kichik-kichik maqol va afsonalar, mehnatni yengillashtiruvchi, ruhan tetiklashtiruvchi qo'shiqlar va ertaklar yaratilgan. Jamiyat taraqqiyoti natijasida ongning ijtimoiylashuvi hamda tafakkurning kengayishi oqibatida voqea-hodisalar oddiy bayondan uzoqlashib obrazli vositalar orqali tasvirlashga turtki bo'lgan.

Mehnat jarayoni hamda ongning rivojlanishi voqea-hodisalar talqinida oddiy bayondan uzoqlashib obrazli vositalar orqali tasvirlashga turtki bo'lgan. Sodda va takroriy jumlar badiiy til vositalari bilan boyiy boshlagan. Oddiy so'zlar o'rnini endilikda qo'shimcha ma'noli so'z, sifatlash, mubolag'a va o'xshatishning ilk namunalari egallay borgan. Mehnatkash xalq ommasi tomonidan qo'llanilgan dastlabki xalq og'zaki ijodi namunalarini kuzatish jarayonida buning yaqqol isbotini ko'rish mumkin. Eng avval kichik-kichik maqol va afsonalar, mehnatni yengillashtiruvchi, ruhan tetiklashtiruvchi qo'shiqlar va ertaklar yaratilgan.

Eng qadimgi xalq og'zaki ijodi namunalari yozuv yuzaga kelmasdan ancha ilgari paydo bo'lgan va yozma adabiyotning tashkil topishiga tayanch vazifasini o'tagan. Qadimiy turkiy xalqlar og'zaki ijod namunalari asl holida, to'la ravishda bizgacha yetib kelmagan. U og'izdan-og'izga,

avloddan-avlodaga o'tib ijodiy ishlangan. Har bir material turli xil ijtimoiy qatlamlar ta'sirida o'zgarib, shakl va mazmunida yangi-yangi o'zgarishlar yuzaga kelgan.

Turkiy xalqlar og'zaki she'riyatining rivoj topishida turkiylarga xos bo'lgan urf-odat, marosim va an'analar alohida ahamiyatga ega. Negaki, turkiy she'riyat turkiylarga xos bo'lgan muhitda: xalqona urf-odatlarga sodiqlik, so'zamonlikning xalqchilligi, keng hududga yoyilgan elatning elparvarligi, kurashchanligi va g'ayratliligi hamda baland ishtiyoq ruhida yuzaga kelgan. Bu shunday muhitki, uning o'ziga xos jozibasi, salohiyati bor. Agar bizgacha yetib kelgan turkiy adabiy merosga nazar tashlaydigan bo'lsak, ularda xalq og'zaki ijodining ahamiyati salmoqli o'rinni egallaydi. Eng qadimgi og'zaki adabiyot yodgorliklarini o'rganishda "Devonu lug'ati-t-turk"dagi adabiy parchalar katta ahamiyatga ega. Asar XI asrning buyuk tilshunos olimi Mahmud Koshg'ariyning lingvistik asari bo'lib, muallif turkiy so'zlarning lug'aviy ma'nosini izohlash uchun xalq og'zaki ijodi namunalaridan foydalangan.

THE SOURCE STUDIES OF QUL SULAYMAN'S HERITAGE

Қул Сулаймон ёзма мероси манбашунослиги

Dr. Maryam Ishmuhamedova,

Associate Professor of, Tashkent State University of Oriental Studies

Аннотация. Яссавий мактаби шоирлари ичида энг забардасти Сулаймон Бақирғаний ҳисобланади. У Хоразмнинг Бақирған қишлоғидан, вафоти 1186 йил. Бақирғаний Ҳаким ота номи билан машҳур. Навоий “Насойимул- муҳаббат” да Яссавий ҳақида маълумот берад экан, уни “шайхул-машойих”, “Туркустон аҳлининг қиблаи дуоси” сифатида тилга олади. Шу асарида Бақирғаний ҳақида сўз айтган экан, ҳикматлари турклар орасида машҳурлигини эътироф этиб шеърдан намуна келтирган. Унинг ёзма мероси ҳам санокли. Аҳмад Яссавий асарлари ўрин олган қўлёзмалардан албатта, унинг мактаби шоирлари асарлари ўрин олган. Лекин бу асарлар сони Сулаймон Бақирғаний асарларидек кўп эмас. Буни қуйидаги тартибда тавсифлаш мумкин:

1. Бир туркум қўлёзмалар борки, улардан Қул Сулаймон асарларидан кейин Яссавий ва унинг мактаби шоирлари асарлари ўрин олган.
2. Яна бир қисм қўлёзмалар борки, Қул Сулаймон борки, Қул Сулаймон, Яссавий ва унинг издошлари асарлари аралаш ҳолда кўчирилган.
3. Иккинчи қисм қўлёзмаларда Яссавий издошлари билан Қул Сулаймон асарлари аралаш ҳолда кўчирилган.
4. Бошқа бир туркум қўлёзмалар борки, Қул Сулаймон асарлари манбанинг каттагина қисмини эгаллаган.

Бу қўлёзмаларда Бақирғаний асарлари турли ҳажмда учрайди: айримларида юзта, айримларида элликта, айримларида бешта, ҳатто битта.

Мазкур қўлёзмалар асосан XIX асрга мансуб, XVIII асрга мансублари ҳам бор.

Бу манбаларнинг сақланиш ҳолати ҳам ҳар хил: айримлари яхши сақланган, айримлари уринган. Лекин улар ичида китобат санъати учун алоҳида аҳамиятга молик бўлган нусхании ҳозирча учратмадик. Бу қўлёзмалар ичида безакли нусхалар ҳам учрамайди, лекин матн қизил сиёҳ ва олтин суви билан жадвалга олинган нусха мавжуд.

Ушбу қўлёзмаларни ўрганиш жараёнида эътиборни тортган жиҳати – уларнинг кўпчилиги XIX асрга мансуб бўлса ҳам, тили қадимий. Демак, улар қадимий нусхалар

асосида кўчирилган. Энди ана шундай қадимий нусхаларни излаб топиш ва тадқиқ этиш зарур. Яна Қул Сулаймон асарлари илмий матнини тузиш керак.

Навоий “Ҳикмат ота” деб бежиз ёд этмаган бу улуғ шоир ижоди юзасидан юқори даражадаги матншунослик тадқиқоти олиб бориш бугунги долзарб муаммолардан биридир.

Калит сўзлар: Қул Сулаймон, ҳикмат, “Насойимул- муҳаббат”, Яссавий.

Abstract. The source study of the written heritage of Qul Sulayman The most prominent poet of the Yassawi school is Sulayman Bakirgani. He was from the village of Bakirgan in Khorezm and died in 1186. Bakirgani is known by his patronymic Hakim. Navoi, while providing information about Yassawi in his "Nasayimul-mubarak", mentions him as a "sheikh-mashayikh", "the prayer of the people of Turkestan". In this work, while talking about Bakirgani, he acknowledged the popularity of his wisdom among the Turks and gave examples from his poetry. His written heritage is also limited. Of course, the manuscripts containing the works of Ahmad Yassawi include the works of poets of his school. However, the number of these works is not as large as the works of Sulayman Bakirgani. This can be described in the following order:

1. There is a group of manuscripts in which, after the works of Qul Sulayman, the works of Yassawi and the poets of his school are included.
2. There is another group of manuscripts, in which the works of Qul Sulayman, Qul Sulayman, Yasawi and his followers are copied in a mixed manner.
3. In the second group of manuscripts, the works of Yasawi's followers and Qul Sulayman are copied in a mixed manner.
4. There is another group of manuscripts, in which the works of Qul Sulayman occupy a large part of the source.

In these manuscripts, Bakirgani's works are found in various volumes: in some there are a hundred, in some fifty, in some five, even one. These manuscripts mainly belong to the 19th century, there are also those from the 18th century.

The state of preservation of these sources is also different: some are well preserved, some are worn. However, we have not yet found a copy of particular importance for the art of bookkeeping among them. There are no decorated copies among these manuscripts, but there is a copy in which the text is tabulated with red ink and gold leaf.

What caught our attention during the study of these manuscripts is that although most of them date back to the 19th century, their language is ancient. This means that they were copied

based on ancient copies. Now it is necessary to search for and study such ancient copies. It is also necessary to compile a scientific text of the works of Qul Sulayman.

Conducting high-level textual research on the work of this great poet, whom Navoi did not forget to call "Father of Wisdom", is one of the urgent problems of today.

Key words: Qul Sulayman, *hikmat*, *Nasayimul-mubarak*, Yasawi.

THE IMPORTANCE OF GRAMMAR IN SECOND LANGUAGE TEACHING
IKKINCHI TIL O'TISHDA GRAMMATIKANING AHAMIYATI

Adambaeva Nargiza

associate professor, PhD, Oriental university, 0009-0008-3286-4918

ANNOTATION. In the current age of communicative language teaching, whereas some language teachers and learners suppose that grammar is not really essential for communication, other scholars agree that grammar still plays an important role in developing the language system of learners. The propensity of this study is to define what grammar is and what its importance in second language. Grammar provides the rules that govern sentence structure, word order, tenses, and agreement, which helps learners construct meaningful and accurate sentences. Without proper grammar, communication can be unclear or misunderstood. From the recent perspectives and findings of different researchers, a critical evaluation is conducted to explore the importance of grammar in language teaching and learning as well as how to effectively apply grammar instruction into language teaching. The findings show that grammar is beyond a set of rules or structures and having knowledge of grammar can support learners to enhance their EFL learning progression.

Keywords: grammar, teaching grammar, grammar instruction, language instruction.

ANNOTATSIYA. Hozirgi kunda kommunikativ til o'qitish davrida ba'zi til o'qituvchilari va o'quvchilari grammatikani muloqot uchun zarur deb hisoblamasalar, boshqa olimlar grammatikaning til o'rganuvchilarning til tizimini rivojlantirishdagi muhim rolini tan olishadi. Ushbu tadqiqotning maqsadi grammatikaning nima ekanligini va uning ikkinchi tilni o'rganishda qanday ahamiyatga ega ekanligini aniqlashdir. Grammatika jumla tuzilishi, so'z tartibi, zamonlar va kelishuv kabi qoidalarini ta'minlaydi, bu esa o'quvchilarga mazmunli va aniq jumlar tuzishda yordam beradi. To'g'ri grammatikasiz muloqot noaniq yoki noto'g'ri tushunilishi mumkin. Turli tadqiqotchilarning so'nggi nuqtai nazarlari va topilmalariga asoslanib, grammatikaning til o'qitish va o'rganishdagi ahamiyatini o'rganish va grammatika o'qituvini til o'qitishga samarali qo'llash usullarini aniqlash bo'yicha tanqidiy tahlil o'tkazilgan. Topilmalar shuni ko'rsatadiki, grammatika faqat qoidalar yoki tuzilmalar to'plami emas, balki grammatika bilimiga ega bo'lish o'quvchilarga ingliz tilini chet tili sifatida o'rganish jarayonini rivojlantirishda yordam beradi.

Kalit so'zlar: grammatika, grammatika o'qitish, grammatika o'qituv, til o'qitish.

АННОТАЦИЯ. В современную эпоху коммуникативного подхода к обучению языкам некоторые преподаватели и ученики считают, что грамматика не так важна для общения, в то время как другие ученые согласны с тем, что грамматика по-прежнему играет важную роль в развитии языковой системы обучающихся. Целью данного исследования является определение того, что такое грамматика и какова её роль в обучении второму языку. Грамматика предоставляет правила, которые регулируют структуру предложений, порядок слов, времена и согласование, что помогает учащимся строить осмысленные и точные предложения. Без правильной грамматики общение может быть неясным или неправильным. На основе последних взглядов и выводов различных исследователей проведена критическая оценка важности грамматики в обучении языкам,

а также способов эффективного применения грамматического обучения в процессе преподавания языка. Результаты показывают, что грамматика — это не просто набор правил или структур, и знание грамматики может поддержать учащихся в улучшении их прогресса в обучении английскому как иностранному.

Ключевые слова: грамматика, преподавание грамматики, грамматическое обучение, преподавание языка.

Introduction

Over the last few decades, a great debate has taken place among theorists as to what is the role of grammar. Certain notions and approaches to teaching languages started to emerge that neglect the role of grammar in acquiring a second language. These sorts of notions were based on the grounds that children didn't have to learn grammar to pick up their first language. These notions, however, were proven later on impractical as grammar plays an irreplaceable role in breaking down the language for kids and facilitating it to adults.

This research is an attempt to highlight the vitality of grammar in teaching and acquiring a second language. The role grammar plays can take many dimensions. Some of the roles discussed in this paper are its ability to convey unambiguous meaning, having the capacity to create an infinite set of sentences and a substantial enabling skill. Additionally, grammar forms an important subject in almost all the syllabuses all around the world. Be it English grammar or any other grammar, be it a native or a bilingual, a person cannot write or speak eloquently bereft of this key factor.

The purpose of this study is to explore how grammar can be defined and how grammar is useful for language learning progression. In this paper, different thoughts, teaching practices, and experience from a wide variety of research articles are systematically synthesized and evaluated in order to investigate the importance of grammar in language teaching and learning in current years. Furthermore, thorough discussion is conducted to translate the nature of grammar into language teaching. Following that, some recommendations about teaching grammar will be suggested.

What is grammar? A question we rarely ever ask ourselves when we speak our native language. However, when it comes to learning a second language, it's the first thing we are introduced to. When we contemplate this question, the first answer that comes to our minds is a set of rules that govern a language. Yes, it is true, but there is more to grammar than that. Grammar is a system composed of many interconnected components that ensure accuracy and meaning. It is the art of writing and speaking a language correctly. It is "the mental system of rules and categories that allows humans to form and interpret the words and sentences of their language." There is no escape from using grammar if we want to improve our English or learn a new language. Just as the latter, grammar is a living entity that evolves and undergoes a great deal of change over time. Grammar of the 19th century is by no means the grammar of today. These changes are due to several factors such as time, culture, literature and so on.

As a result, it can be seen that there is a wide variety of direct and indirect approaches to present different definitions of grammar. Based on different perspectives of many language scholars, grammar can be generally considered the knowledge concerned with types of words, phrases, clauses, sentences, and the internal rules of how sentences in a language is constructed. Following that, the teaching of grammar concentrates on the methods in which language users learn and apply grammatical rules to build sentences in for meaningful purposes in specific contexts. The philosophy of teaching grammar of each teacher of English differs from what grammar concepts the teacher has knowledge of, the teacher's personal experience of a

language as both a learner and a teacher of that language and the teacher's own belief about the level of effectiveness of their language teaching.

Definitions of grammar vary greatly according to one's knowledge and expertise in the realm in question. A laymen's definition of grammar would be much distinct from a grammarian's or a linguist's. This distinction is primarily on account of the extent of knowledge one possesses over the field or the orientation one has chosen to pursue. A laymen's definition would only scratch the surface of grammar while a grammarian's definition would delve into more elaborate aspects like word class and part of speech. As for a linguist, he would tackle the linguistics components of language such as phonology, semantics and so on. Grammar is a tremendously vast field which could be approached from a myriad of ways.

Pedagogical-grammatical representations must be simple in terms of language and suitable for students in order to meet the first two criteria. The images provided should be concise, specific and descriptive. Purely verbal descriptions are of no use to students because they understand structure better when they can relate that structure to an image. Color, symbols, tables and diagrams enhance ease of understanding. The complex structures of the language should be presented as simply, clearly and understandably as possible. It is also very important that only the main one be highlighted with color or underlining. With regard to the criterion of applicability, it is well known that many students fail to translate their theoretical knowledge into practical skills. Because of this problem, it is important that there is a slight psychological distance between representation and reality. When teaching foreign languages, it is very important to develop the so-called grammatical competence. Grammatical competence is defined as knowledge of the grammatical means of a language and the ability to use them in practice. In foreign language classes, a distinction is made between productive and receptive grammar. Productive grammar is a term used to refer to structures that learners can create themselves. Conversely, receptive grammar is a term used to describe structures that learners can only understand but cannot create. Blazewicz also writes about the "grammar of message" and the "grammar of understanding". Mastering a foreign language means that grammatical skills can be acquired unconsciously in real life situations. The study of grammar is a conscious action that develops in formal situations [6]. Knowledge of grammar is an important requirement for mastering a foreign language. Students should be able to correctly express their thoughts in a foreign language. Grammar skills are acquired in close connection with knowledge of the language. Working on grammar should be an integral part of learning a foreign language. Every speaker must master grammar, and every language teaching must include grammar, whether it happens (explicitly through rules or indirectly through patterns), when it happens, and to what extent it is necessary.

And last but not least, grammar is considered to be a prerequisite factor for effective communication. The role of grammar in communication comes in organizing words, clauses and phrases into meaningful sentences. The exchange of these sentences results in a conversation. In this respect, the importance of grammar here resides in making it possible for each person to say exactly what they want to and be able to understand the other. It serves as a mechanism against ambiguity and confusion. On the other hand, however, when grammar is lacking in a conversation, there is a good chance for misunderstanding and disagreement. Imagine going to a foreign country and using a dictionary of the local language to communicate. You may pick the right word but the way you put them together can be funny, maybe even dangerous. The purpose of grammar in communication is to be able to convey your thoughts through language. If you are not understood, then the whole point of the conversation is lost. The roles grammar play are multiple and diverse.

Grammar, as the set of rules governing the structure of sentences, plays a pivotal role in second language (L2) teaching and learning. While communicative language teaching (CLT) has gained prominence in recent decades, focusing on fluency and real-world interaction, the role of grammar remains indispensable. This section will provide an academic overview of the importance of grammar in second language teaching, drawing on various theoretical frameworks, research findings, and educational practices.

1. Theoretical Perspectives on Grammar and Language Learning

Several theoretical frameworks in second language acquisition (SLA) highlight the critical role grammar plays in language learning. Key theories include:

- **The Contrastive Analysis Hypothesis (CAH):** The CAH suggests that the differences between the native language (L1) and the target language (L2) can influence the learning process. Understanding grammar helps learners identify these contrasts and avoid errors caused by L1 interference. For example, learners may struggle with L2 grammatical structures that do not exist in their L1, making explicit grammar instruction essential for overcoming such challenges.
- **Interlanguage Theory (Selinker, 1972):** Interlanguage refers to the transitional state between a learner's L1 and the target language. It is during this stage that learners produce language that is neither entirely correct nor incorrect. Grammar instruction helps learners refine their interlanguage and reduce errors as they progress toward native-like proficiency.
- **The Input Hypothesis (Krashen, 1985):** While Krashen's theory emphasizes the importance of comprehensible input for language acquisition, grammar plays a crucial role in making input more understandable. Learners benefit from structured grammatical input, which provides them with the tools to decode and produce accurate language, especially in more complex contexts.

2. The Role of Grammar in Language Proficiency

Grammar is central to the development of linguistic proficiency in both receptive and productive skills. Research indicates that:

- **Sentence Formation:** Grammar allows learners to construct grammatically correct sentences. Without knowledge of syntax, morphology, and tense usage, learners might struggle to create coherent and contextually appropriate sentences. For example, incorrect verb tense usage can distort the temporal meaning of a sentence, leading to confusion.
- **Accuracy and Fluency:** While fluency is the ability to communicate effectively and spontaneously, accuracy refers to the correctness of language use. Research by Ellis (2002) suggests that both accuracy and fluency are necessary for effective communication, and grammar is crucial for ensuring accuracy. Grammar instruction, particularly explicit grammar teaching, allows learners to internalize rules and produce accurate language even in spontaneous conversations.
- **Error Reduction:** Explicit grammar instruction has been shown to reduce error rates in second language learners. By understanding grammatical rules, learners are more likely to self-correct and avoid recurring mistakes. This is particularly important for formal writing, academic communication, and professional contexts, where accuracy is critical.

3. Grammar and Communicative Competence

One of the key debates in second language teaching concerns the balance between grammar instruction and communicative competence. Hymes (1972) introduced the concept of

communicative competence, which includes not only grammatical knowledge but also the ability to use language appropriately in different social contexts.

- **Grammar as a Tool for Communication:** Although communicative approaches emphasize fluency and social interaction, grammar is still necessary for effective communication. Without grammatical knowledge, learners may produce language that is understandable but lacks precision or appropriateness in terms of formality, politeness, or register. For instance, knowing when to use the subjunctive mood or understanding conditional sentences can shape the politeness and clarity of a message.
- **Integrated Approach:** Modern approaches to second language teaching suggest an integrated method that combines grammar instruction with communicative practices. According to Long and Robinson (1998), focused instruction on grammar, when combined with communicative activities, enhances learners' language proficiency by providing both explicit understanding and meaningful practice.

4. Pedagogical Strategies for Teaching Grammar

Several teaching strategies have been developed to incorporate grammar into communicative language teaching:

- **Explicit Grammar Instruction:** This involves direct teaching of grammar rules, typically through explanations, examples, and practice exercises. Research supports the effectiveness of explicit instruction for improving learners' grammatical accuracy, especially in beginner and intermediate stages of language learning (Norris & Ortega, 2000).
- **Implicit Grammar Instruction:** This approach involves providing learners with opportunities to notice and deduce grammatical structures through exposure to language input. While less focused on formal explanations, implicit instruction encourages learners to derive rules from context. Studies have shown that implicit instruction can be beneficial in promoting long-term language acquisition by encouraging learners to internalize grammatical structures naturally (DeKeyser, 1998).
- **Task-Based Language Teaching (TBLT):** In TBLT, learners engage in real-world tasks that require the use of language in context. While the primary focus is on communication, tasks often provide opportunities for learners to apply and reinforce grammar in authentic situations. This method helps integrate grammar instruction within meaningful communication.
- **Focus on Form:** This pedagogical approach involves highlighting specific grammar points during communicative activities. Rather than teaching grammar in isolation, focus-on-form strategies draw attention to grammar during task-based interactions or while learners work on language problems. This strategy has been found to be effective in enhancing both fluency and accuracy (Doughty & Williams, 1998).

5. Empirical Research on Grammar Instruction

Numerous studies have examined the impact of grammar instruction on second language learning outcomes. Findings indicate that:

- **Grammar and Academic Achievement:** Research consistently demonstrates that students who receive explicit grammar instruction perform better in academic contexts, particularly in writing tasks that require syntactic complexity and accuracy (Spada & Lightbown, 2008). Grammar instruction also supports reading comprehension and listening skills by providing learners with the tools to decode and interpret complex language structures.

- **Grammar and Learner Motivation:** Some studies suggest that learners' motivation to learn grammar may vary depending on their attitudes toward language learning and their perceived relevance of grammar. In general, learners who understand the value of grammar in achieving communicative competence and academic success are more likely to engage with grammar instruction and show improved learning outcomes (Skehan, 1998).

6. Challenges in Teaching Grammar

Despite its importance, teaching grammar in second language contexts can present challenges:

- **Learner Resistance:** Some learners may view grammar as tedious or irrelevant, especially in communicative classrooms where fluency is prioritized. Teachers must find ways to make grammar instruction engaging and relevant by connecting it to learners' communicative goals and real-life contexts.
- **Overemphasis on Grammar:** On the other hand, focusing exclusively on grammar can lead to an overemphasis on form rather than communication, potentially stifling fluency development. Teachers must strike a balance between grammar instruction and opportunities for authentic communication.
- **Cultural and Linguistic Variability:** Grammar teaching must also consider the diverse linguistic backgrounds of learners. For instance, learners from different language families may struggle with certain grammatical structures that are not present in their L1. Tailoring grammar instruction to these differences is crucial for effective learning.

Among the multiple functions grammar has, its ability to convey and clarify meaning is the most important. A language is futile and doomed to perish if it's ineligible of constructing meaning. Communication constitutes a central part of human activities, and meaning is a pre-requisite factor for the former to occur. There are many ways in which grammar determines the meaning of the sentence. Each grammatical rule serves a particular purpose. Conjugation to express an action in a certain time, modals to express obligation, probability and certainty, even the intonation while speaking says a lot about what the person wants to say. In addition to this, correct grammar enables us to articulate the same thought in so many ways and in so many different structures. Once the person learns how to efficiently employ these rules, he/she becomes able to use the language to convey any thought he desires.

One way in which grammar brings about meaning is the way it brings the words together. Words grouped together randomly have little meaning on their own. For instance, if father would like to know where his son is and the mother answers "with friends cinema go".

In this instance, the father is highly unlikely to get the message and even if he somehow managed to infer the meaning of the sentence, the latter is still ambiguous and open to different interpretations. Unless they occur accidentally, like in "go study". Words may have lexical meaning at the word level, but they convey no grammatical meaning as a group. However when a special order is given to these words, grammatical meaning is created because of the relationships they have to one another. The subject verb agreement, or to take another example the difference between the past, present and future forms of verbs. The meaning of a sentence is determined partly by the meaning of the words of which it is composed and partly by its grammatical meaning.

Grammar instruction serves also as an accelerator of the learning process. Grammar helps students and learners learn the language much faster than those who don't receive an explicit grammar instruction. Long (1983) reviewed eleven relevant studies, six of which clearly showed faster development in children and adults who received ESL instruction and concluded

that instruction does effect acquisition. Due to this prior instruction of grammar, students need not tire themselves by having to notice and understand the inflection of words and verbs because they study them and when they notice them in use, they fully comprehend them and become able to apply in different contexts. This saves them a considerable amount of time and effort plus it affects the accuracy of their learning. A student, should he have to notice and understand all these grammatical rules and forms on his own, may get perplexed or make wrong deductions that could ruin his learning process. This is precisely why grammar should be taught explicitly.

Conclusion

Grammar remains an essential component of second language teaching and learning, as it provides the rules and structures necessary for effective communication, accuracy, and language proficiency. While communicative approaches have shifted the focus towards fluency, grammar instruction is vital for helping learners understand and produce language correctly. An integrated approach that balances grammar with communicative practices is most effective in developing well-rounded language skills. Theoretical insights, empirical studies, and pedagogical strategies all emphasize that grammar is not just a set of rules but a key to mastering a second language and achieving communicative competence.

ARAB TILIDA ISMLARNING KELISHIKDA TURLANISHIGA OID
TASNIFLANISHI

Davronbek Abdullayev¹

¹ Toshkent shahri, Oriental universiteti, arab tili o'qituvchisi,

ORCID: 0009-0008-6947-5094

Annotatsiya. Arab tilida ismlarning e'rob bilan turlanishi muhim sintaktik xususiyatlardan biri hisoblanadi. E'rob — so'z oxirining sintaktik omillar ta'sirida o'zgarishi bo'lib, ismlar uch asosiy kelishikda turlanadi: bosh (raf'), qaratqich (jar) va tushum (nasb) kelishiklari. Ushbu maqolada arab tilidagi ismlarning kelishik bo'yicha tasnifi, ular mabniy va mu'rob xususiyatiga ko'ra qanday farqlanishi hamda noaniq va aniq holatlardagi turlanishi tafsilotlari bilan yoritilgan. Ismlarning uch va ikki kelishikli turlanishi, shuningdek, oxiri illatli harflarga tugagan so'zlarning o'ziga xos e'rob xususiyatlari misollar asosida tahlil qilingan. Ushbu tadqiqot arab grammatikasidagi e'robning nazariy asoslarini va amaliy qo'llanilishini chuqur tushunishga yordam beradi.

Kalit so'zlar: kelishik, e'rob, raf, nasb, jar

1. KIRISH.

Ma'lumki, arab tili grammatikasida e'rob mavzusi muhim va asosiy o'rinni egallaydi. Biz o'rganayotgan mavzu e'rob mavzusi bilan bevosita bog'liq bo'lgani uchun dastlab e'rob terminini haqida ma'lumotlarni ko'rib chiqamiz:

“E'rob arab izohli lug'atlarida bayon etish, oydinlatish degan ma'nolarni anglatadi. Arab tili grammatikasida esa gap tarkibidagi so'zlar oxirining ma'lum bir omillar ta'sirida o'zgarishi e'rob deb nomlanadi.

E'robning bundan tashqari “sintaktik tahlil” degan ma'nosi ham mavjud.”¹

Biz o'rganayotgan e'rob birinchi ma'nodagi e'rob hisoblanadi. E'rob termini o'zbek tilidagi ismlarning kelishiklarda turlanishiga, fe'llarning esa mayllarda o'zgarishiga to'g'ri keladi. Mavzuimiz ismlarga oid bo'lgani uchun biz ismlardagi e'rob bilan tanishib o'tamiz.

1.1. Nazariy asos. Ismlarning turlanishiga oid ma'lumotlar bilantanishib chiqsak:

Arab tilida uch xil kelishik turlanish mavjud:

1) –u ga tugovchi kelishik – bosh kelishik (arab. رَفْع);

2) –iga tugovchi kelishik (arab. جَرُّ). Bu kelishik ism boshqa ismga bog'liq bo'lganida yoki ko'makchi bilan kelganida qo'llaniladi. Uni ismoldi va ko'makchili kelishik deb nomlash ham mumkin. U bizning qaratqich kelishikka mos kelgani uchun odatda qaratqich kelishigi deb nomlanadi.

3) –a ga tugovchi kelishik (arab. نَصْب). Bu kelishik fe'ldan keyin vositasiz to'ldiruvchini ifodalash uchun, ravish ma'nolarini anglatish uchun, shuningdek, ba'zi fe'lli birikmlarda kesimni bildirish uchun hamda ba'zi yuklamalardan keyingi egani anglatish uchun qo'llaniladi.

¹ محمد نجيب. معجم المصطلحات النحوية والصرفية. بيروت: دار الفرقان، 1985. ص 149-148

Bu kelishik odatda tushum kelishigi deb nomlanadi, ammo u uni ravish yoki fe'loldi kelishigi deb nomlash ham mumkin.

2. METOD.

Muzakkar jinsdagi ismlar, -atun bilan tugaydigan muannas jinsdagi ismlar va siniq ko'plikdagi ismlar kelishiklarda bir xil o'zgaradi. Bu barcha ismlar aniq holatda yo qaralmish bo'lib kelganida uch kelishikda o'zgaradi. Noaniq holatda esa ismlar kelishik qo'shimchasiga ko'ra ikki guruhga bo'linadi:

1) uch kelishikli ismlar. Bu ismlar uchala kelishikka ega va tanvin qabul qiladi. Bu guruhga ismlarning asosiy qismi kiradi;

2) ikki kelishikli ismlar. Bu ismlar faqat ikki kelishik – bosh va tushum kelishiklariga ega va tanvinga ega emas.

Boshqa holatda bu ismlar uchala kelishikda turlanadi.

Uch kelishikli turlanish

Holat	Kelishik	Muzakkar	Muannas
Noaniq holat	Bosh	كِتَابٌ	مَدِينَةٌ
	Qar.	كِتَابٍ	مَدِينَةٍ
	Tush.	كِتَابًا	مَدِينَةً
Aniq holat	Bosh	الْكِتَابُ	الْمَدِينَةُ
	Qar.	الْكِتَابِ	الْمَدِينَةِ
	Tush.	الْكِتَابَ	الْمَدِينَةَ
Qaralmish bo'lganida	Bosh	كِتَابٌ...	مَدِينَةٌ...
	Qar.	كِتَابٍ...	مَدِينَةٍ...
	Tush.	كِتَابًا...	مَدِينَةً...

3. NATIJALAR.

1. va^l ga tugagan ismlar. Oxirgi illatli o'zak harfdan oldin a unlisi (fatha) mavjud bo'lsa, oxirgi unlilar, ya'ni kelishik qo'shimchalari tushib qoladi, shunda o'zaksiz unlilaro'zidan oldingi a bilan cho'ziq a ga aylanadi. Bu cho'ziq a ayim hollarda qisqaga aylanishi mumkin. Bu cho'ziq unli yozuvda fathadan so'ng $ا$ yoki $ى$ qo'yilishi bilan ifodalanadi. Noaniq holatda tanvin a dan so'ng qo'yiladi va o'rta o'zak harfning ustiga yoziladi hamda $ا$ va $ى$ harflari yozuvda saqlanadi. Shunday qilib, kelishik qo'shimchalari tushib qoladi va uchala kelishik barcha holatlarda bir xil shaklda bo'ladi:

Noaniq holat	Aniq holat	Qaralmish bo'lganida
عَصَا	الْعَصَا	عَصَا...
فَتَى	الْفَتَى	فَتَى...
مُلْكِي	الْمُلْكِي	مُلْكِي...

Tanbeh. Bu ismlar noaniq holatda tanvinli bo'lgani uchun uch kelishikli ismlarga kiradi.

2. (ي) ga tugagan ismlar. Oxirgi illatli o'zak harfdan oldin *i* unlisi mavjud bo'lsa, bu tovushning o'zak bo'lmagan unli bilan tortishishi va oxirgi undoshning tushib qolishi ro'y beradi (kelishik fleksiyasi). Bunda oxirgi unli *u* yoki *i* bo'lishi kerak. Agar *a* bo'ladigan bo'lsa, tortishish va tushib qolish ro'y bermaydi. Shunday qilib, bu ismlarda tushum kelishigi o'z qo'shimchasini saqlab qoladi, bosh va qaratqich kelishiklari esa kelishik qo'shimchalari tushib qolganidan so'ng bir xil shaklga ega bo'ladi. Noaniq holatda bu ikki kelishikda tanvin o'rta o'zakdagi *i* unlisidan so'ng qo'yiladi. Yozuvda bu holatda tanvin qo'shilganda *ي* harfi tushib qoladi. Tanvin bo'lmaganda esa yoziladi:¹

Kelishik	Noaniq holat	Aniq holat	Qaralmish bo'lganida
Bosh	قَاضٍ	القَاضِي	قَاضِي...
Qar.	قَاضٍ	القَاضِي	قَاضِي...
Tush.	قَاضِيًا	القَاضِي	قَاضِي...

Arab tilshunoslarining bu boradagi qarashlarini esa Ali Jorimning “An-nahvul- vodih” kitobi orqali ko'rib chiqamiz:

المبني والمعرب

Mabniy va mu'rob

الكلمات تنقسم قسمين: ما يثبت آخره على حال واحدة في جميع التراكيب، ويسمى مبنيًا؛ وما يتغير آخره ويسمى معربًا.²

So'zlar ikki qismga bo'linadi:

Jumlaning har qanday tarkibida oxiri o'zgarmay turadigan so'zlar **mabniy** deb nomlanadi. Ya'ni gapda har qanday vazifani bajarib kelishiga qaramay bu so'zlar kelishiklarda o'zgarmaydi.

Oxiri o'zgaradigan so'zlar esa **mu'rob** deb nomlanadi. Ya'ni mu'rob so'zlar kelishiklarda o'zgaradigan so'zlardir. Avval mabniy so'zlarni ko'rib chiqib keyin mu'rob so'zlarga batafsil to'xtalamiz:

المبني من الأسماء

Mabniy ismlar

من الأسماء المبنية ما يأتي:

Quyidagi ismlar mabniydir:

أ- الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأسماء الاستفهام، وأسماء الشرط، وأسماء الأفعال، وبغض الظروف، وهذه كلها تبنى على ما سمعت عليه.

Kishilik olmoshlari, ko'rsatish olmoshlari, nisbiy olmoshlar, so'roq so'zlar, shart so'zlari, fe'l nomlari, ba'zi ravishlar. Bularning barchasi qanday eshitilgan – yetib kelgan bo'lsa, shunday mabniy bo'ladi.

¹Гранде.Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. – М, 2005.291-293с.

² علي جارم ومصطفى أمين. النحو الواضح. للمرحلة الابتدائية. القاهرة: دار المعارف. ص 96

3.1. Natijalar sarlavhasi. Mabniy soʻzlarda zamma, fatha, kasra emas, **zamm**, **fath** va **kasr** terminlari qoʻllaniladi. Chunki bu terminlarning oʻziga xos farqli tomoni bor. Zamma, fatha, kasra soʻzlari muʻrob soʻzlarida qoʻllaniladi. Eʼtibor bersak, ularning har birida tamarbuta - ة mavjud. Tamarbuta esa bir donalikni bildiradi. Yaʼni zamma olgan muʻrob soʻz gap tarkibida bir holatda zamma olgan boʻlsa, boshqa holatda u fatha yoki kasra olishi ham mumkin. Ammo mabniy soʻzlar faqat fathda, yo zammada, yo kasrda yo sukunda boʻladi. Arabshunos olimlar aynan muʻrob soʻzlar belgilarini mabniy soʻzlar belgilaridan farqlash uchun shu terminlarni qoʻllashgan.¹

4. XULOSALAR, MUHOKAMA VA TAVSIYALAR.

Baʼzi nahvchilar الذين va اللذين nisbiy olmoshlarini istisno qilishadi. Chunki bu toʻrtta soʻz koʻrinishi boʻyicha ikkilik erʼobi bilan eʼroblangan. Shart, soʻroq va nisbiy olmoshlardan أي istisno qilinadi. Chunki u harakat bilan eʼroblanadi. Faqatgina nisbiy olmosh muzof boʻlsa va “sodrus-sila”si – nisbiy olmosh yo uning vazifasida keluvchi soʻz tushirib qolsagina, zammga mabniy boʻladi. M: جالس أيُّهُم أَفْضَلُ.

ب- الْمُنَادَى إِذَا كَانَ عِلْمًا مَفْرَدًا أَوْ نَكْرَةً مَقْصُودَةً، وَهُوَ يُبْنَى عَلَى مَا يُرْفَع بِهِ.

Undalma agar birlikdagi atoqli ot yoki noaniq holatdagi soʻz boʻlsa, **rafda** mabniy boʻladi.

ج- اسْمُ (لَا) النّافِيَةِ لِلْجِنْسِ إِذَا لَمْ يَكُنْ مُضَافًا وَلَا شَبِيهًا بِالْمُضَافِ، وَيُبْنَى عَلَى مَا يُنْصَبُ بِهِ.

Jinsni manfiy qiluvchi لا mutloq inkor yuklamasining ismi, agar muzof yoki muzofga oʻxshash boʻlmasa, **nasbda** mabniy boʻladi.

د- مَا رُكِبَ مِنَ الْأَعْدَادِ وَالظُّرُوفِ وَالْأَحْوَالِ، وَهَذِهِ يَطَّرِدُ فِيهَا الْبِنَاءُ عَلَى فَتْحِ الْجُزْأَيْنِ.

Sonlar, ravishlar va hollardan yasalgan qoʻshma soʻzlarda. Bu holatda ikkala qism ham **fathga** mabniy boʻladi. Murakkab sonlardan اثنتا عشرة va اثنا عشر istisno boʻladi.

الْمُبْهَمَاتُ الْمُفْطُوعَةُ عَنِ الْإِضَافَةِ لِقَطْأً، وَهِيَ تُبْنَى عَلَى الضَّمِّ.

Maʼnosi noaniq boʻlib qolgan, muzof ilayhisi tushib qolgan soʻzlar. U **zammga** mabniy boʻladi. Masalan: ما رأيت مثل هذا الكتاب من قبل. Bu gapda من قبل aslida roʻyite ammo roʻyite soʻzining tushib qolgani uchun من قبل u ga tugagan shaklda mabniy boʻlyapti.

و- مَا خُتِمَ بِـ (وَيْهِ)، وَمَا جَاءَ عَلَى وَزْنِ (فَعَالٍ) عَلَمًا لِأَنْتَى، أَوْ سَبًّا لَهَا، أَوْ اسْمَ فَعَلٍ، وَهَذِهِ كُلُّهَا يَطَّرِدُ فِيهَا الْبِنَاءُ عَلَى الْكَسْرِ.

و ga tugagan, فَعَالٍ vaznida ayol kishiga ism boʻlib yoki uni haqorat qilish maʼnosida kelgan yo feʼl nomi boʻlib kelgan soʻzlar – bularning barchasi **kasrga** mabniy boʻladi.

المعرب من الأسماء

Muʻrob ismlar

الأسماء جَمِيعُهَا مُعْرَبَةٌ، إِلَّا أَلْفَاظًا مَحْصُورَةً تَقَدَّمَ ذِكْرُ الْكَثِيرِ مِنْهَا فِي الْبَابِ الْمَاضِي.

Ismlarning barchasi muʻrobdir. Faqatgina yuqorida zikr etilgan sanoqli soʻzlar bundan mustasno.

أَنْوَاعُ إِعْرَابِ الْأَسْمِ ثَلَاثَةٌ: رَفْعٌ، وَنَصْبٌ، وَجَرٌّ.

Ism eʼrobining turi uchta: Raf, nasb, jar. Raf, nasb va jar shartli ravishda bosh, qaratqich va tushum kelishiklari deb yuritiladi.

الأَصْلُ فِي رَفْعِ الْأَسْمِ أَنْ يَكُونَ بِضَمٍّ، وَتَنْوِبَ عَنْهَا أَلْفٌ فِي الْمُثَنَّى، وَوَاوٌ فِي جَمْعِ الْمَذْكَرِ وَالْأَسْمَاءِ الْخَمْسَةِ.

عباس حسن. النحو الوافي. القاهرة: دار المعارف، 1974. ج 1 ص 106¹

Ismning raf – bosh kelishikda bo‘lishida asl holat uning zamma bilan kelishidir. Uning o‘rniga alif ikkilikda va vov-و to‘g‘ri muzakkar ko‘plikda va «beshta ism»da keladi. «Beshta ism» أب، so‘zlaridir. فم، ذو، هم

89- الأَصْلُ فِي نَصْبِ الْأِسْمِ أَنْ يَكُونَ بِفَتْحَةٍ، وَتَثَوْبٍ عَنْهَا أَلْفٌ فِي الْأَسْمَاءِ الْخَمْسَةِ، وَيَاءٌ فِي الْمَثْنَى وَجَمْعِ الْمُذَكَّرِ السَّالِمِ، وَكَسْرَةٍ فِي جَمْعِ الْمُؤَنَّثِ السَّالِمِ.

Ismning nasb – tushum kelishikda bo‘lishida asl holat uning fatha bilan kelishidir. Uning o‘rniga «beshta ism»da alif, ikkilik va to‘g‘ri muzakkar ko‘plikda yo -ي va to‘g‘ri muannas ko‘plikda kasra keladi.

الأَصْلُ فِي جَرِّ الْأِسْمِ أَنْ يَكُونَ بِكَسْرَةٍ، وَتَثَوْبٍ عَنْهَا يَاءٌ فِي الْمُثَنَّى وَجَمْعِ الْمَذَكَّرِ السَّالِمِ وَالْأَسْمَاءِ الْخَمْسَةِ، وَفَتْحَةٍ فِي الْمُمْنَوِعِ مِنَ الصَّرْفِ.

Ismning jar – qaratqich kelishikda bo‘lishida asl holat uning kasra bilan kelishidir. Kasraning o‘rniga ikkilikdagi, to‘g‘ri ko‘plikdagi ismlar va “beshta ism”da yo-ي va **tanvinsiz** ismda fatha keladi.¹

Nihoyada ko‘rib o‘tganimiz - **tanvinsiz** ism biz o‘rganayotgan **g‘oyru munsarif** bo‘lgan ism hisoblanadi.

E‘rob mavzusiga xulosa qiladigan bo‘lsak, e‘rob termini arab tilida ikki xil ma’noda kelar ekan. Biri so‘zlarning oxiri o‘zgarishini bildirsa, ikkinchisi gapning sintaktik tahlilini anglatadi. So‘zlarning oxiri o‘zgarishi kelishik kategoriyasiga to‘g‘ri keladi. Ismlar kelishikda turlanishiga ko‘ra 2ga: mabniy va mu‘robga bo‘linadi. Aksar ismlar va hozirgi zamon fe’li mu‘rob-turlanadigan deb hisoblansa, o‘tgan zamon va buyruq mayli shaklidagi fe’l va yordamchi so‘zlar mabniy - turlanmaydigan hisoblanadi.

ADABIYOTLAR:

1. محمد نجيب. معجم المصطلحات النحوية والصرفية. بيروت: دار الفرقان، 1985. ص 148-149
2. Гранде.Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. – М, 2005.291-293с.
3. علي جارم ومصطفى أمين. النحو الواضح. للمرحلة الابتدائية. القاهرة: دار المعارف.ص 96
4. عباس حسن. النحو الوافي. القاهرة: دار المعارف، 1974. ج 1 ص 106
5. علي جارم ومصطفى أمين. النحو الواضح. للمدارس الثانوية. كراتشي: مكتبة البشرى، 2011. ص 116-120

Konferensiya ishtirokchilarining buyurtma namunasi:

1. Familiyasi, ismi, sharifi: Abdullayev Davronbek Dilmurod o‘g‘li
2. Ilmiy darajasi va unvoni: Yo‘q
3. Ish joyi, lavozimi: Oriental universiteti, o‘qituvchi
4. Ma‘ruza mavzusi: Arab tilida ismlarning kelishikda turlanishiga oid tasniflanishi

¹ علي جارم ومصطفى أمين. النحو الواضح. للمدارس الثانوية. كراتشي: مكتبة البشرى، 2011. ص 116-120

O'ZBEK TILINING O'G'UZ LAHJASI DIALEKTIZM SEMEMALARI TAHLILI

Ahmedova Nargiza Shixnazarovna,

Oriental universiteti dotsenti, filologiya fanlari nomzodi, ORCID: 0009-0000-4508-4381

Annotatsiya. Ushbu maqolada o'zbek tilining o'g'uz lahjasida gaplashuvchi Xorazm shevasidagi hozirgi o'zbek tili bilan bir xil ishlatiladigan, ammo ma'nosi har xil bo'lgan so'zlar – dialektizm sememalar tahlil qilingan. So'zlar ma'nosi qisman o'zgarishga uchragan, butunlay farqlanuvchi ma'noga ega so'zlarga ajratilib tavsiflangan.

Kalit so'zlar: turkiy tillar, qadimgi turkiy til, til tarixi, tarixiy manbalar, adabiy til, o'g'uz lahjasi, sheva so'zlari, etimologik tahlil, fonetik o'zgarish.

Annotation. This article analyzes dialectical semantics of words used in the Oghuz dialect of Uzbek, which are used in the same way as modern Uzbek in Khorezm dialect, but have different meanings. The meanings of words are described in terms of words that have partially changed meanings and that have completely different meanings.

Keywords: Turkic languages, ancient Turkic language, language history, historical sources, literary language, oghuz dialect, dialects, etymological analysis, phonetic change.

O'zbek tili turkiy tillar ichida ko'p lahjaliligi bilan ajralib turadigan, shevalari bir-biridan keskin farqlanadigan tillardan biridir. O'zbek tili qarluq, qipchoq va o'g'uz lahjalariga mansub shakllarga ega bo'lib, asosan o'g'uz lahjasiga kiruvchi Xorazm shevasi boshqa shevalardan fonetik, leksik, morfologik jihatlariga ko'ra farq qiladi. O'zbek shevalarining leksikasini o'rganish hozirgi kundagi dolzarb masalalardan biri bo'lib qolmoqda.

Xorazm shevasi ikkita: qipchoq va o'g'uz lahjalariga mansub bo'lib, shundan o'g'uz lahjasi Xiva, Xonqa, Shovot, Hozarasp, G'azovot, Urganch singari shevalarni qamrab oladi. Biz ushbu maqolada o'zbek adabiy tilidan farqli ma'no anglatadigan Xorazm shevasiga mansub ayrim leksemalarning tarixi va tahliliga e'tibor qaratdik.

Xorazm shevasiga mansub so'zlarni ikki guruhga ajratib o'rganish mumkin:

1. Hozirgi o'zbek adabiy tilida mavjud bo'lmagan, shevada ishlatiladigan so'zlar, ya'ni dialektizm leksemalar: *qarınza, dāji, čāvaq, kirpi, qapi, baldiz, jagış, ũgrä / ũ:rä.*

2. Hozirgi o'zbek adabiy tilida mavjud, ammo shevadagi ma'nosi farqlanadigan so'zlar: *ũkā, ākā, lāgān, opa, tuxum, oqshom, kosa, tākā, osh, kishmish, toza.*

Hozirgi o'zbek adabiy tilida mavjud, ammo shevadagi ma'nosi farqlanadigan so'zlar dialektizm-semema deyiladi. Dialektizm-sememaning ifoda plani (nomemasi) adabiy tildagi leksema nomemasining o'zidir (Jamolxonov, 2013:36). Bunday so'zlar adabiy tilida ham mavjud, ammo shevadagi ma'nodan farqlanadigan ma'no anglatadigan so'zlardir.

Bunday dialektizm sememalarni uch guruhga ajratish mumkin:

1. Umumturkiy qatlamga oid dialektizm sememalar: *uka, aka, opa, ota, ona* (ena, ana), so'kmoq.
2. Arabiy qatlamga oid dialektizm sememalar: *vaj, sadaf.*
3. Forsiy qatlamga oid dialektizm sememalar: *kosa, toza, tuxum, lagan, osh.*

Qarindoshlik nomlari hisoblangan *uka, aka, opa, ota, ona* (ena, ana) kabi soʻzlar oʻzbek adabiy tilida ham mavjud boʻlib, bu leksemalarning maʼnosi adabiy tildan butunlay farqlanadi, yaʼni dialektizm semema hisoblanadi. Masalan, adabiy tilda “bir ota-onaning kichik oʻgʻil farzandi” maʼnosini anglatuvchi *uka* leksemasi shunday leksemalar qatoriga mansub boʻlib, u “qadimgi turkiy tilda “kichik farzand” maʼnosini bildirgan, keyinchalik maʼno torayishi yuz berib, “kichik oʻgʻil farzand” maʼnosini anglata boshlagan” (Rahmatullayev, 2000:386). Xorazm shevasida ushbu leksema ham oʻgʻil, ham qizga nisbatan ishlatiladigan soʻz hisoblanadi, singil leksemasi shevada mavjud emas. Bu leksemaning til tarixida anglatgan maʼnosi aynan shevada saqlanib qolgan.

Shevadagi *aka* leksemasi “oʻzidan katta oʻgʻil farzand” maʼnosida deyarli ishlatilmaydi, bu maʼnoni ifodalovchi ogʻa soʻzi mavjud. *Aka* soʻzi asosan dada maʼnosida ishlatiladi, sababi ota leksemasi asosan bobo maʼnosida ishlatiladi. *Opa* leksemasi esa ona maʼnosida, “oʻzidan katta qiz farzand” maʼnosi esa apka leksemasi orqali ifodalanadi. Demak, yuqoridagi qarindoshlik maʼnoli soʻzlar semantik dialektizm sanaladi.

Lagan leksemasi adabiy tilda “quyuq taomlar solish uchun moʻljallangan, tarelkadan katta yassi idish” maʼnosida ishlatilsa, shevada “xamir qorish, kir yuvish va boshqa maqsadlarda ishlatiladigan katta chuqur toʻgarak idish” maʼnosida ishlatiladi, bu maʼnodagi togʻora soʻzi shevada mavjud emas.

Kosa soʻzi forscha boʻlib, oʻzbek tilida “piyoladan kattaroq, asosan suyuqlik va turli ovqatlar solib ichish uchun ishlatiladigan idish” maʼnosida ishlatilsa, Xorazm shevasida “piyola” maʼnosini bildiradi. Bu soʻz “Oʻzbek tilining etimologik lugʻati”da fors tilida “katta chashka” maʼnosini bildirishi aytib oʻtiladi va aynan shevada fors tilidagi maʼnosi bilan bir xil maʼnoda qoʻllanilishini koʻrish mumkin. Suyuq ovqatlar suziladigan maʼnoda esa lavob kosa leksemasi ishlatiladi.

Toza soʻzi, asli, tojikcha boʻlib, “Kir, chang, ifloslik va sh.k. dan xoli (xoli qilingan), ozoda, pokiza” maʼnosini anglatib, Xorazm shevasida “yangi” soʻzining maʼnodoshi sifatida faol ishlatiladi. (Abdullayev, 1961:85)

«Oʻzbek tilining izohli lugʻati»da tuxum soʻzining birinchi maʼnosi urgʻochi parranda, toshbaqa va boshqa baʼzi hayvonlarning bola ochish uchun qoʻyadigan, qobiq bilan oʻralgan yumurtqasi; ikkinchi maʼnoda jinsiy hujayra, uchinchi maʼnoda urugʻ (oshqovoqning tuxumi); toʻrtinchi maʼnoda (koʻchma) nasl, avlod, zurriyod maʼnolari qayd etilgan. Navoiy asarlari lugʻatida tuxum soʻzining urugʻ maʼnosida ishlatilishi aytib oʻtiladi. Xorazm shevasida bu soʻzning urgʻochi parranda, toshbaqa va boshqa baʼzi hayvonlarning bola ochish uchun qoʻyadigan, qobiq bilan oʻralgan mahsulot maʼnosi ishlatilmaydi, yumurtqa(yumurta) soʻzi bu maʼnoni bildiradi, tuxum leksemasi esa asosan urugʻlik maʼnosida qoʻllanadi. Bundan tashqari, shevada bu soʻzning nasl, avlod, qarindosh-urugʻ maʼnolari ham bor. F.Abdullayevning ishida tuxum soʻzining Gurlan, Mangʻit, Yangibozorda уымырта; Shovotda yumyirtqa; O.Madrahimovning ishida oʻgʻuz shevalarida yumurta; ozarbayjon tilida yumurta, eski oʻzbek tilida yumurtqa; A.Ishayevda уымыртqa//уымырта//yumurta tarzida ekanligi qayd qilingan.

Oqshom leksemasi oʻzbek tilida “quyosh botishi bilan tun boshlanishi oʻrtasidagi gʻira-shira yorugʻ payt”; “kech, kechqurun” maʼnolarida ishlatilsa, shevada “bugundan oldingi kun” maʼnosini ifodalaydi. Demak, bu soʻz adabiy tilda mavjud boʻlsa-da, shevadagi maʼnosidan farqli maʼnoga ega. Kecha leksemasi esa shevada “yarim tun” maʼnosida qoʻllaniladi.

Vaj soʻzi arabcha soʻz boʻlib, “biror narsa, hodisa va sh. k. ni keltirib chiqaruvchi asos; sabab, bahona” hamda “muayyan maqsadga moʻljallangan narsa” maʼnolarini anglatadigan omonim

soʻz hisoblanadi. Xorazm shevasida bu soʻz faol soʻz hisoblanib, “narsa” maʼnosida ishlatiladi.

Osh soʻzi fors tilida “yovgʻon shoʻrva, xoʻrda; ovqat” maʼnosini bildirib, oʻzbek tilida “pishirilgan issiq ovqat”, umuman, har qanday ovqat, taom” maʼnosida qollanadi. Xorazm shevasida esa bu leksema har qanday ovqat turini emas, balki “yovgʻon shoʻrva, xoʻrda” maʼnosini anglatadi.

Tomoq soʻzi “boʻyinning engak osti (tumshuq osti) qismi”, qiziloʻngach bilan kekirdak boshlanadigan yer; boʻgʻiz, maʼnolarini adabiy tilda anglatsa, shevada shu maʼnolar bilan birga katta yoshli aholi tomonidan “taom, ovqat” maʼnosida ham ishlatiladi: tomoq pishirmoq.

Xulosa qilib aytish mumkinki, oʻzbek tilining Xorazm shevasida ishlatiladigan ayrim soʻzlar adabiy tilda anglatgan maʼnosidan farqli maʼno bildiradi. Bunday soʻzlarning aksariyati umumturkiy soʻzlar hisoblansa, ayrimlari fors-tojik yoki arab tilidan kirib kelgan leksemalardir. Bunday leksemalarning ayrimlari maʼno kengayishi yoki torayishiga uchragan holda hozirgi kungacha yetib kelgan. Tilimiz boyligi boʻlgan bunday umumturkiy soʻzlarni oʻrganish va saqlab qolish globallashib borayotgan bugunning dolzarb masalalaridan biriga aylanmogʻi zarur.

Adabiyotlar roʻyxati:

1. Abdullayev F. Xorazm shevalari. – Toshkent, 1961.
2. Ismoilov M. Turkiy tillarda qavm-qarindoshlik terminlari. – Toshkent, 1966.
3. Rahmatullayev Sh. Oʻzbek tilining etimologik lugʻati (Turkiy soʻzlar). 1-qism. – Toshkent, 2000.
4. Jamolxonov H. Hozirgi oʻzbek adabiy tili. – Toshkent, 2013, 306-b.

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: APPROACHES,
CHALLENGES, AND PRACTICES.

Raxmatova Bahora Ibodulla qizi,

Oriental universiteti, G'arb tillari kafedrası katta o'qituvchisi, [0009-0005-0775-4096](tel:0009-0005-0775-4096)

Abstract. English for Specific Purposes (ESP) plays a crucial role in equipping learners with the linguistic and communicative skills necessary for their professional and academic fields. This study examines effective approaches, common challenges, and best practices in ESP instruction. The research employs a qualitative methodology, analyzing pedagogical strategies through existing literature and classroom case studies. Findings suggest that task-based learning, needs analysis, and content-based instruction significantly enhance ESP teaching effectiveness. The study concludes with recommendations for curriculum designers and instructors to optimize ESP pedagogy (Dudley-Evans & St John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987).

Key words and expressions. ESP, need-analysis, qualitative methodology, pedagogical strategies

Annotatsiya. Ingliz tilining maxsus maqsadlar uchun o'qitilishi (ESP) kasbiy va akademik sohalarida zarur bo'lgan lingvistik va kommunikativ ko'nikmalarni shakllantirishda muhim rol o'ynaydi. Ushbu tadqiqot ESP o'qitishning samarali yondashuvlari, keng tarqalgan muammolar va eng yaxshi amaliyotlarini o'rganadi. Tadqiqot sifat metodologiyasidan foydalanib, mavjud adabiyotlar va sinfdagi tajriba asosida pedagogik strategiyalarni tahlil qiladi. Natijalar shuni ko'rsatadiki, vazifaga asoslangan o'qitish (task-based learning), ehtiyojlarni tahlil qilish (needs analysis) va mazmunga asoslangan ta'lim (content-based instruction) ESP ta'limining samaradorligini sezilarli darajada oshiradi. Tadqiqot o'quv dasturlarini ishlab chiquvchilar (curriculum designers) va o'qituvchilar (instructors) uchun ESP pedagogikasini optimallashtirish bo'yicha tavsiyalar bilan yakunlanadi (Dudley-Evans & St John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987).

Kalit so'z va iboralar. Vazifaga asoslangan o'qitish, ehtiyojlarni tahlil qilish, sifat metodologiyasi, pedagogik strategiyalar

1. Introduction. The growing demand for English language proficiency in specific professional and academic fields has led to the development of English for Specific Purposes (ESP), a specialized approach to language instruction tailored to the needs of learners within particular domains. Unlike General English (GE), which focuses on broad language skills applicable in everyday communication, ESP is designed to equip learners with the linguistic and communicative competencies necessary for success in fields such as business, medicine, law, and engineering.

ESP instruction is based on a needs-driven approach, meaning that course content and teaching strategies are adapted to meet the specific requirements of learners in their professional or academic contexts. However, implementing effective ESP instruction comes with its own set of challenges. Educators must conduct thorough needs analyses to identify learners' language requirements, develop customized teaching materials, and possess both linguistic proficiency

and subject-matter knowledge to deliver instruction effectively. Additionally, student motivation can be a concern, as some learners may prioritize their technical or professional studies over language learning.

This paper explores various methodologies for ESP instruction, examining strategies that enhance teaching effectiveness and foster engagement. It also identifies common challenges faced by educators and provides best practices to optimize ESP pedagogy, such as integrating authentic materials, collaborating with subject specialists, and utilizing technology-enhanced learning tools. By addressing these key aspects, the study aims to contribute to the ongoing development of ESP as a dynamic and practical approach to language teaching in specialized fields (Hyland, 2006).

2. Methods. This study employs a qualitative research approach, utilizing a combination of literature review and case study analysis to gain deeper insights into effective ESP instruction. Data is collected from a range of sources, including academic journals, ESP course syllabus, and interviews with experienced ESP practitioners, ensuring a comprehensive examination of both theoretical perspectives and real-world teaching practices.

The literature review provides a foundation for understanding established ESP methodologies, key pedagogical principles, and evolving trends in the field. Meanwhile, case study analysis allows for an in-depth exploration of practical applications, highlighting successful instructional strategies implemented in various ESP learning environments. By examining how educators navigate common challenges, such as material development, student motivation, and domain-specific language demands, the study aims to offer practical recommendations for improving ESP instruction. The analysis primarily focuses on identifying successful teaching methodologies, evaluating their impact on learner engagement and language acquisition, and addressing persistent challenges in ESP contexts. Through this approach, the study seeks to bridge the gap between theory and practice, offering valuable insights for curriculum designers, educators, and policymakers working to enhance the effectiveness of ESP pedagogy (Belcher, 2009).

3. Results and Discussion. Common challenges in ESP instruction include the complexity of conducting a Needs Analysis, as identifying learners' exact language requirements can be difficult (West, 1994). Another challenge is Material Development, since ESP courses often lack standardized textbooks, requiring educators to develop customized materials to meet specific learner needs (Gatehouse, 2001). Additionally, Instructor Expertise plays a crucial role, as ESP teachers must possess not only linguistic proficiency but also subject-matter knowledge to effectively deliver specialized content (Johns & Dudley-Evans, 1991). Student Motivation also presents a challenge, as some learners perceive ESP as secondary to their technical studies, which may affect their engagement and participation (Stevens, 1988).

To address these challenges, several best practices can be implemented in ESP instruction. Conducting a thorough Needs Analysis ensures that courses are tailored to learners' linguistic and professional needs, making them more relevant and effective (West, 1994). Integrating authentic materials, such as real-world texts, reports, and case studies, enhances student engagement and promotes practical application of language skills (Hyland, 2006). Furthermore, collaborating with subject specialists strengthens course content accuracy and

relevance, as partnerships between language instructors and field experts provide valuable insights into industry-specific discourse (Basturkmen, 2010). Finally, using technology-enhanced learning can significantly improve instructional effectiveness. Digital tools, simulations, and virtual classrooms facilitate interactive and immersive learning experiences, making ESP instruction more dynamic and engaging (Hafner & Miller, 2011).

4. Conclusion. Effective English for Specific Purposes (ESP) instruction requires a needs-based, interdisciplinary approach that aligns language learning with the professional and academic demands of learners. A well-designed ESP curriculum begins with a comprehensive needs analysis, ensuring that course content directly addresses the linguistic and communicative requirements of specific fields. This tailored approach allows learners to acquire domain-specific vocabulary, discourse structures, and functional language skills necessary for their careers.

To enhance learning outcomes, task-based and content-integrated instructional methods have proven highly effective. Task-based learning (TBL) engages students in authentic, real-world activities, simulating workplace or academic communication scenarios that require active problem-solving and critical thinking. Similarly, content and language integrated learning (CLIL) fosters deeper engagement by incorporating subject-specific knowledge directly into language instruction, helping learners develop both linguistic competence and field-specific expertise simultaneously.

Collaboration with subject-matter specialists plays a crucial role in improving the relevance and accuracy of ESP materials. By working closely with professionals from disciplines such as medicine, law, engineering, or business, ESP educators can ensure that instructional materials reflect the latest industry practices and terminologies. This interdisciplinary partnership strengthens the practical application of ESP instruction, preparing learners for real-world communication challenges.

Looking ahead, future research should explore technology-driven solutions to enhance ESP instruction. Digital tools, virtual simulations, AI-driven language tutors, and interactive learning platforms offer new opportunities to create immersive and adaptive learning experiences. Additionally, longitudinal studies tracking ESP learners' career progression and professional success would provide valuable insights into the long-term impact of ESP education. By integrating innovative methodologies and embracing interdisciplinary collaboration, ESP instruction can continue to evolve, equipping learners with the specialized linguistic skills necessary for success in their respective fields.

References

- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. (2009). *English for specific purposes in theory and practice*. University of Michigan Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development. *The Internet TESL Journal*, 7(10).

Hafner, C. A., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68-86.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.

Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.

Strevens, P. (1988). The learner and teacher of ESP. In Chamberlain, D., & Baumgardner, R. J. (Eds.), *ESP in the classroom: Practice and evaluation* (pp. 39-44). Modern English Publications.

West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.

ARAB TILSHUNOSLIGIDA “AF’ALU HUKMIYYA”FE’LLARI MASALASI

Malika NASIROVA

Oriental universiteti Ilmiy ishlar va innovatsiya bo'yicha prorektor, filologiya fanlari
nomzodi, dotsent. ORCID: 0000-0003-2290-4126

Kalit soʻzlar: fe'l, hukmiy fe'llar, fe'ldan yasalgan soʻzlar, hozirgi zamon, tuslanmaslik, buyruq ma'nosi.

Arab tilida shunday soʻzlar borki, ular tashqi tomondan fe'l kabi tuslanmasada fe'l sifatida ishlatiladi. Ular “hukmiy fe'llar” أَفْعَالُ حُكْمِيَّةٌ deyiladi. Ular aslida fe'ldan yasalgan soʻzlar, ya'ni أَفْعَالُ اأَسْمَاءُ turkumiga kiradi. Mahmud Zamaxshariy “al-Mufasssal” asarida ular haqida shunday yozadi: - أَسْمَاءُ الْأَفْعَالِ: "ما كان بمعنى الأمر أو الماضي مثل: رويد رويدا أي: أمهله، و هيهات ذاك أي: بعد، و فعال - بمعنى الأمر من الثلاثي قياس ك "نزال" بمعنى "انزل" و فعال مصدرا معرفة ك "فجار" و صفة مثل "يا فساق" مبني لمشابهته له عدلا وزنة، و علما للاعيان مؤنثا ك "قطام" و "غلاب" مبني في اهل الحجاز، و معرب في بني تميم الا ما في اخره راء، نحو: "حضر" علما.

Bunday fe'llar anchagina bo'lib, ulardan quyidagi 25 tasi mashhurroq:

1. ketdi (yo'q) هَيَّهَاتَ الْوُصُولُ mas: هَيَّهَاتَ هَيَّهَاتَ –
2. nari ketdi, ajraldi (boshqasiga o'xshamaydigan) شَتَّانَ masalan: شَتَّانَ الْأَمْرَانِ –
3. yaqin, juda yaqin, hozirning o'zida – سَرَّعَانَ الْفَرَسُ mas.: سَرَّعَانَ الْفَرَسُ –
4. “uff”, jonga tegdi أَفٍّ لَكُمْ mas.: أَفٍّ لَكُمْ –
5. yetar, bas مِائَةُ أَلْفٍ دِينَارٍ بَسْ mas.: مِائَةُ أَلْفٍ دِينَارٍ بَسْ –
6. boshqa حَاشَا أَنْ أَخُونَ mas.: حَاشَا أَنْ أَخُونَ = حَاشَى
7. vaqt (muxlat) ber رُوَيْدَ زَيْدًا mas.: رُوَيْدَ زَيْدًا -
8. beri kel تَعَالَ هُنَا mas.: تَعَالَ هُنَا –
9. ehtiyot bo'l إِيَّاكَ مِنَ الْغَيْبَةِ mas: إِيَّاكَ مِنَ الْغَيْبَةِ –
10. yo'q, aslo! كَلَّا لَا تَظْلِمُ أَحَدًا mas.: كَلَّا لَا تَظْلِمُ أَحَدًا –
11. olib kel حَيَّهْلَ الطَّعَامِ mas.: حَيَّهْلَ الطَّعَامِ –
12. kel, tezroq, shoshil حَيَّ عَلَى الصَّلَاةِ mas.: حَيَّ عَلَى الصَّلَاةِ –
13. beri kel, tezlashtir هَلُمَّ شَاهِدْكَ mas.: هَلُمَّ شَاهِدْكَ –
14. keltir, ber هَاتِ دَلِيلَكَ mas.: هَاتِ هَاتِ = هَاتِي –
15. ol هَاءَ اقْرَأِ الْكِتَابَ mas.: هَاءَ اقْرَأِ الْكِتَابَ –
16. faraz qil; ber, keltir هَبْ أَتَيْكَ غَنِيٌّ mas.: هَبْ هَبْ –
17. iltimos دَخِيلَكَ عَلْمُنِي mas.: دَخِيلَكَ عَلْمُنِي –
18. tashla, qoldir, o'sha yerda tursin بَلِّهَ الْجَدَلَ mas.: بَلِّهَ الْجَدَلَ –
19. amin يا مُعِينُ qabul qil mas.: آمِينَ يَا مُعِينُ –
20. agar bo'lmaganda edi لَوْلَا agar bo'lmaganda edi –

21. keltir عَلَيَّ زَيْدًا – mas.: عَلَيَّ
22. عَلَيَّكَ بِالْعِبَادَةِ – xotirjam bo‘lmas.: عَلَيَّكَ
23. ket, “sur bu yerdan” إِلَيْكَ – mas.: إِلَيْكَ عَنِّي
24. mana senga, ol دُونَكَ – mas.: دُونَكَ زَيْدًا ؛
25. تَرَكَ الذُّنُوبَ – qil, bajar mas.: فَعَالَ

Shuni ta’kidlash lozimki, فَعَالَ vaznidagi har bir hukmiy fe’l hozirgi zamon buyruq ma’nosiga ega, masalan :

دَخَالَ = ادْخُلْ ؛ نَزَالَ = انْزِلْ

XORIJIY TILLARNI O'RGANISHDA OG'ZAKI NUTQNI RIVOJLANTIRISHNING DISKURSIV VA PRAGMATIK YONDASHUVLARI

Komila Gulamjanova

G'arb tillari kafedrası katta o'qituvchisi, Oriental universiteti, 0009-0008-4529-6358

Annotatsiya

Mazkur maqola xorijiy tillarni o'rganish jarayonida og'zaki nutqni rivojlantirishning zamonaviy va samarali yondashuvlari — diskursiv va pragmatik asoslarini tahlil qilishga bag'ishlangan. Bugungi globallashuv davrida til o'rganish faqat grammatika va leksikani o'zlashtirish bilan cheklanib qolmay, balki nutqni real kommunikativ kontekstlarda to'g'ri va samarali ishlata olish qobiliyatini ham rivojlantirishni talab etadi. Shu nuqtai nazardan, maqolada nutqiy kompetensiyani shakllantirishda diskursiv birliklar — referensiya, substitutsiya, ellipsiya va leksik bog'liqlik — hamda pragmatik elementlar — nutq aktlari, muloyimlik strategiyalari va sotsiomadaniy moslashuv —ning o'rni chuqur yoritib beriladi.

Diskursiv yondashuv tilning muloqotdagi izchilligi va mantiqiy bog'liqligini ta'minlash, pragmatik yondashuv orqali so'zlovchining maqsadi, kontekstni anglash va ijtimoiy normalarga mos muloqot qilish ko'nikmalari rivojlanadi. Maqolada James Paul Gee, Deborah Schiffrin, Halliday va Hasan, hamda Austin va Searle kabi olimlarning nazariy qarashlari asosida og'zaki nutqning tarkibiy va kommunikativ jihatlari tahlil qilinadi. Shuningdek, Sacks, Schegloff va Jefferson tomonidan taklif etilgan interaktsion strategiyalar — navbat taqsimoti, tuzatish mexanizmlari, yaqin juftliklar — nutqning tabiiy oqimini ta'minlashda muhim ahamiyat kasb etadi.

Ushbu maqola tilshunoslikda og'zaki nutqni o'rgatishda integrativ yondashuv zarurligini ta'kidlaydi. O'quvchilarning og'zaki nutq kompetensiyasini rivojlantirish uchun nafaqat til tizimi, balki nutq kontekstlari, kommunikativ maqsadlar va madaniy tafovutlarni hisobga olish zarur. Tadqiqot sifatli kontent tahlili asosida olib borilgan bo'lib, ta'lim jarayonida ushbu yondashuvlar asosida samarali metodik tavsiyalar ishlab chiqishga asos bo'lib xizmat qiladi.

Kalit so'zlar: diskurs, grammatika, og'zaki nutq, kommunikativ kompetensiya

Abstract

This article is dedicated to analyzing modern and effective approaches to developing oral speech in the process of learning foreign languages—specifically, discursive and pragmatic perspectives. In today's globalized world, language learning goes beyond memorizing grammar and vocabulary; it requires the ability to use language appropriately and effectively in real communicative contexts. From this standpoint, the article highlights the importance of both discursive elements—reference, substitution, ellipsis, and lexical cohesion—and pragmatic components such as speech acts, politeness strategies, and sociocultural adaptability in shaping communicative competence.

The discursive approach contributes to coherence and logical flow in spoken interaction, while the pragmatic approach fosters the speaker's ability to recognize communicative intent, understand context, and adhere to social norms. The paper draws on the theoretical insights of scholars such as James Paul Gee, Deborah Schiffrin, Halliday and Hasan, as well as Austin and Searle, to examine the structural and communicative dimensions of oral speech. Additionally, it considers interactional strategies proposed by Sacks, Schegloff, and Jefferson—such as turn-

taking, repair mechanisms, and adjacency pairs—which play a crucial role in maintaining the natural rhythm of conversation.

This research underlines the necessity of adopting an integrative approach to teaching oral communication in the field of linguistics. It emphasizes that developing learners' oral competence involves not only mastering linguistic forms but also understanding speech contexts, communicative goals, and cultural differences. The study is based on qualitative content analysis and serves as a foundation for formulating effective methodological recommendations in language instruction.

Keywords: discourse, pragmatics, oral speech, communicative competence

1. KIRISH

Xorijiy tillarni o'rganish bugungi globallashuv davrida nafaqat amaliy zarurat, balki kommunikativ kompetensiyani rivojlantirish vositasi sifatida ham dolzarb ahamiyat kasb etmoqda. Ayniqsa, og'zaki nutqni rivojlantirishda tilning nazariy asoslarini chuqur o'rganish va uni turli kontekstlarda qo'llash ko'nikmasini shakllantirish zarurdir. Ushbu maqola diskursiv va pragmatik yondashuvlar asosida og'zaki nutqning shakllanishi, kommunikativ maqsadlarga erishishdagi omillar hamda tilning interaktiv jarayondagi o'rnini yoritishga qaratilgan.

1.1. Nazariy asos

Diskursiv yondashuv tilni kontekstda, real kommunikativ vazifada o'rganishni ta'minlaydi. Halliday va Hasan (1976) fikricha, nutqning izchilligi referensiya, ellipsiya, substitutsiya va bog'lovchi vositalar orqali ta'minlanadi. James Paul Gee (2014) va Deborah Schiffrin (1994) esa diskursni shaxslararo muloqot, kontekst va madaniy omillar bilan bog'laydi. Pragmatika yondashuvi esa Austin (1962) va Searle (1969) nazariyalariga tayanib, so'z aktlari, muloyimlik strategiyalari va sotsiokultural kompetensiyani muhim deb hisoblaydi.

2. METOD

Ushbu tadqiqotda sifatli (kvalitativ) tahlil metodologiyasi asosida ilmiy-nazariy yondashuvlar hamda ularning og'zaki nutq rivojidagi amaliy ifodasi o'rganildi. Maqolada mavjud bo'lgan nazariy adabiyotlar — xususan, diskurs va pragmatika nazariyalari — tahlil qilinib, ular asosida til o'rganishda nutqiy kompetensiyani rivojlantirishga oid asosiy tamoyillar belgilandi (Gee, 2014; Schiffrin, 1994).

Shuningdek, tahlil davomida tilshunos olimlarning qarashlari o'rganilib, diskursiv birliklar (referensiya, bog'lovchilar, ellipsiya va h.k.) hamda pragmatik strategiyalar (nutq aktlari, muloyimlik shakllari, kontekstga moslashuv) asosida namunaviy ifodalar tahlil qilindi (Halliday & Hasan, 1976; Searle, 1969).

Ushbu maqolada, shuningdek, lingvistik vositalarning o'zaro aloqadorligi va ular orqali og'zaki nutqning mazmuniy, mantiqiy va madaniy jihatdan boyitilishi yoritildi. Bu tahlillar asosan sifatli kontent tahlili usulida, nazariy nuqtai nazarga asoslangan holda amalga oshirildi.

3. NATIJALAR

Tadqiqot natijalari shuni ko'rsatdiki, og'zaki nutqni rivojlantirishda diskursiv belgilar muhim rol o'ynaydi. Jumladan, nutq davomiyligi va izchilligini ta'minlovchi referensiya, takroriy birliklarni almashtirish orqali ifodalanadigan substitutsiya va ellipsiya, shuningdek, bog'lovchilar va leksik bog'liqlik elementlari nutqni mantiqiy va uzviy qilishga xizmat qiladi (Halliday & Hasan, 1976).

Pragmatik yondashuv esa ogʻzaki muloqotda soʻzlovchining maqsadini, tinglovchiga etkazmoqchi boʻlgan xabarining real kontekstda qanday talqin qilinishini chuqur oʻrganishni talab qiladi. Nutq aktlari – lokusionar, illokusionar va perlokusionar – orqali soʻzlovchi shaxs til vositalari orqali qanday taʼsir oʻtkazishini anglash mumkin (Austin, 1962; Searle, 1969). Shu bilan birga, muloyimlik strategiyalari, toʻgʻridan-toʻgʻri va bilvosita ifodalar, salbiy xushmuomalalik vositalari, madaniyatlararo pragmatik tafovutlar ham oʻquvchilar uchun alohida ahamiyatga ega.

Shuningdek, interaksion strategiyalar – navbatni toʻgʻri taqsimlash, yaqin juftliklar, tuzatish mexanizmlari, tinglovchining qoʻllab-quvvatlovchi signallari – ogʻzaki nutqning samarali tashkil etilishiga yordam beradi (Sacks et al., 1974). Ularning oʻquv jarayonida qoʻllanilishi oʻquvchilarning muloqotga faol qoʻshilishiga va oʻz fikrlarini aniq hamda mazmunli tarzda ifodalashga yordam beradi.

4. XULOSA, MUHOKAMA VA TAVSIYALAR

Xulosa qilib aytganda, xorijiy til oʻrganuvchilarning ogʻzaki nutqini samarali shakllantirish uchun faqat grammatik qoidalarni egallash yetarli emas. Mazkur maqolada tahlil etilganidek, diskursiv va pragmatik yondashuvlarning uygʻun qoʻllanilishi nutqiy kompetensiyani mukammal rivojlantirishga xizmat qiladi. Diskursiv yondashuv orqali nutqning ichki izchilligi, bogʻliqligi va mantiqiy oqimi taʼminlansa, pragmatik yondashuv yordamida soʻzlovchining ijtimoiy-madaniy kontekstda toʻgʻri va mos muloqot qurish qobiliyati shakllanadi.

Taʼlim jarayonida ushbu ikki yondashuvni integratsiyalash natijasida oʻquvchilarda faqat tilning formal tomonlari emas, balki uning kommunikativ va funksional jihatlari ham rivojlanadi. Bu esa oʻz navbatida real hayotdagi suhbatlarda erkin, ishonchli va madaniyatga mos ravishda ishtirok etish imkonini yaratadi. Shuningdek, interaktiv metodlar va kontekstga asoslangan topshiriqlar orqali oʻrganuvchilarning nutqiy faoliyatga jalb etilishi ularning tilga nisbatan ishonchini oshirib, mustaqil fikrlash va muloqot qilish koʻnikmasini rivojlantiradi.

Shu boisdan, zamonaviy til taʼlimida diskursiv va pragmatik asoslar, ayniqsa ogʻzaki nutqni oʻrgatishda, metodik yondashuv sifatida alohida eʼtiborni talab qiladi. Kelgusida bu yoʻnalishda yanada kengroq amaliy va eksperimental tadqiqotlar olib borilishi, taʼlim mazmunining boyitilishiga xizmat qiladi.

5. ADABIYOTLAR

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Blackwell.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.

DEEP LEARNING MODELS IN VOCABULARY ACQUISITION: FROM VISUAL TO CONTEXTUAL LEARNING

Rustamova Jamila Farruxonva

Senior teacher, Oriental university, ORCID: 0009-0004-2076-6801

Abstract

This thesis investigates the application of deep learning models—specifically Convolutional Neural Networks (CNN) and Feedforward Neural Networks (FNN)—in enhancing vocabulary acquisition within the context of language learning. Traditional vocabulary learning methods, such as rote memorization and repetitive drills, often lack personalization and engagement, resulting in low retention and limited contextual understanding. In contrast, deep learning-based approaches offer intelligent, adaptive, and interactive solutions tailored to the learner's individual pace and style.

CNNs, known for their strength in visual data processing, are particularly effective in associating words with corresponding images. This visual reinforcement helps learners build stronger cognitive links between a word and its meaning, promoting long-term retention. Visual stimuli can also help bridge gaps in understanding abstract or complex vocabulary, especially for visual learners. On the other hand, FNNs are employed for semantic categorization and contextual prediction tasks. By analyzing patterns in word usage, FNNs can classify vocabulary based on themes, difficulty levels, and learner familiarity, enabling more structured and targeted learning paths.

The integration of these AI models into vocabulary training platforms leads to dynamic and data-driven educational environments. Learners receive personalized feedback, encounter context-rich exercises, and engage in a learning experience that evolves with their progress. Furthermore, these systems can track performance over time, identifying weak areas and adjusting content delivery accordingly. The use of CNN and FNN technologies not only improves word retention and comprehension but also transforms vocabulary acquisition into an engaging, learner-centered process. Ultimately, this research highlights the transformative potential of deep learning in modern language education, offering promising avenues for creating smarter, more effective vocabulary learning systems.

Keywords: vocabulary acquisition, deep learning, CNN, FNN, language learning, visual learning, semantic classification, adaptive learning systems

1. Introduction

Vocabulary is a cornerstone of language proficiency. Acquiring a rich vocabulary involves learning new words, comprehending their meanings, and applying them appropriately in various contexts. However, learners often struggle with retention and contextual usage due to the limitations of traditional learning methods such as flashcards, repetitive drilling, or rote memorization [5].

With the advancement of Artificial Intelligence (AI), especially deep learning, new opportunities have emerged for making vocabulary acquisition more engaging, effective, and tailored to individual learners. Deep learning models such as CNNs and FNNs provide

mechanisms to process complex data patterns, enabling systems to learn visual, semantic, and contextual features that are essential for vocabulary comprehension [2].

This thesis focuses on how CNNs and FNNs can be utilized to facilitate vocabulary learning by combining visual input and semantic understanding, leading to a more robust and learner-centered educational approach.

2. Visual-Based Vocabulary Learning with CNN

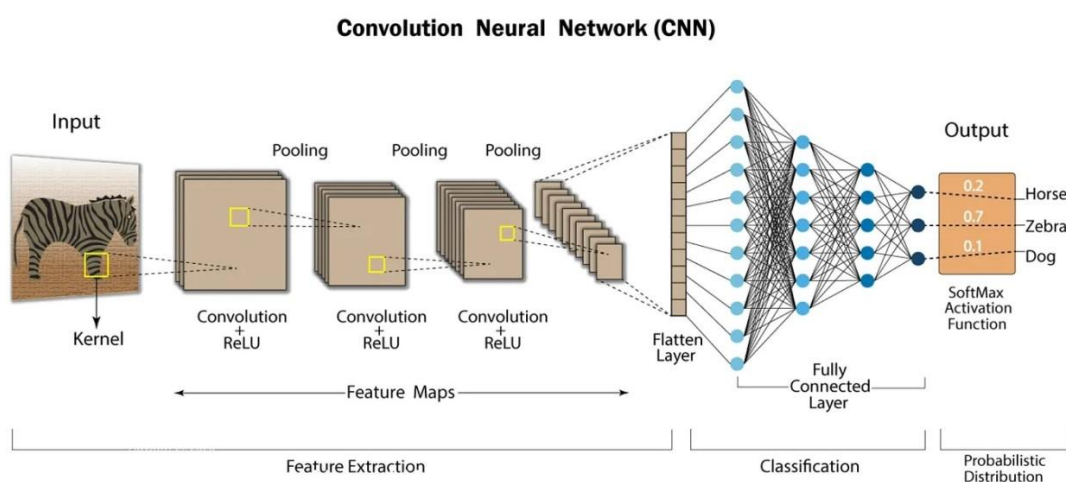
Convolutional Neural Networks (CNNs) are widely used in image recognition tasks. In the context of vocabulary learning, CNNs can help learners associate words with images, which significantly improves memory retention through visual encoding [4].

For example, when a learner encounters a new word like “zebra”, the system can present an image of a zebra and use a CNN to process the visual features of the image (stripes, shape, context) and link it directly to the corresponding vocabulary term. This approach leverages the **dual coding theory**, which states that information is better remembered when it is presented in both verbal and visual formats [6].

CNN architecture typically includes:

- **Input layer** – receives the image data,
- **Convolutional layers** – extract features using filters,
- **Pooling layers** – reduce dimensionality while preserving features,
- **Flatten layer** – converts matrix data into a vector,
- **Fully connected layer** – performs the classification,
- **Output layer (Softmax)** – determines the most likely category (i.e., word label).

(Fig. 1) illustrates this process, where an input image (e.g., of a zebra) is classified as a visual representation of the corresponding vocabulary word.



CNNs also support tasks like **automatic image captioning**, where a system generates a description of an image using natural language [7]. This can be applied in vocabulary learning by providing learners with relevant sample sentences alongside images.

3. Semantic Classification with FNN

Feedforward Neural Networks (FNNs) are the simplest form of artificial neural networks. In FNNs, the data flows only in one direction—from input to output—without cycles or loops.

In vocabulary learning systems, FNNs can be used to:

- **Analyze the semantic structure** of words,
- **Classify words** based on themes, parts of speech, or difficulty level,
- **Identify learners' strengths and weaknesses**, and
- **Recommend personalized vocabulary sets**.

FNN works using the following basic formula:

$$y = f(Wx + b)$$

Where:

x is the input vector (word data, usage statistics),

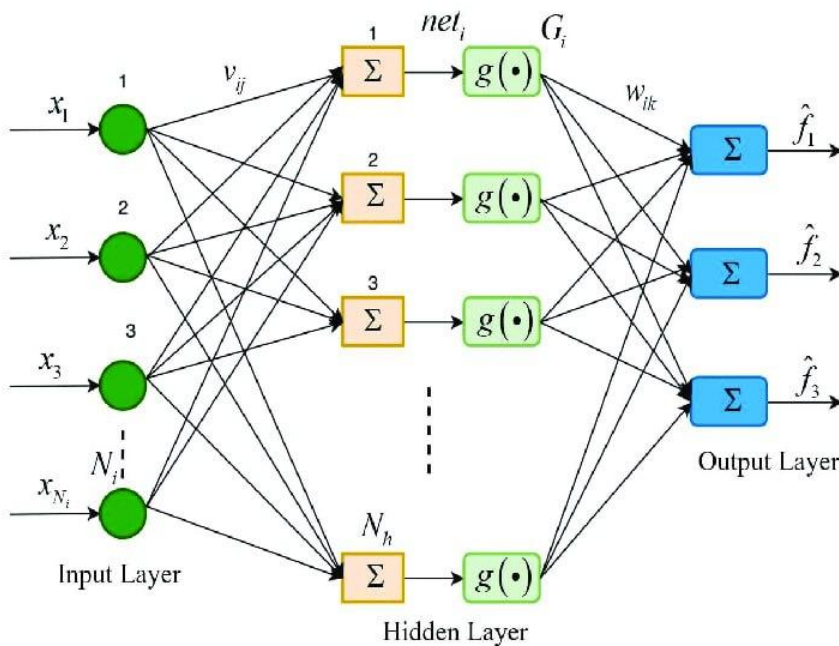
W is the weight matrix,

b is the bias,

f is the activation function (like ReLU or sigmoid),

y is the output prediction or classification.

(Fig. 2) displays a typical FNN architecture with input, hidden, and output layers. Each neuron computes a weighted sum of inputs and applies a non-linear transformation to generate outputs.



In practice, this means FNNs can evaluate which words a learner already knows, which ones they struggle with, and dynamically adjust exercises or quizzes accordingly [8]. By doing so, the system can guide learners more efficiently through their vocabulary acquisition journey.

4. Application in Personalized Learning Systems

The integration of Convolutional Neural Networks (CNNs) and Feedforward Neural Networks (FNNs) plays a critical role in building intelligent, adaptive learning environments for vocabulary acquisition. These models complement each other by addressing different aspects of the learning process—visual association, semantic understanding, user profiling, and progress tracking.

Personalization is a key advantage of combining these models. CNNs enable visual reinforcement by displaying relevant images based on the learner's interests or preferences [3]. For example, if a student enjoys learning through images of animals or food, the system can prioritize such visuals during vocabulary exercises. Meanwhile, FNNs analyze user performance, identify which vocabulary items are well understood and which are not, and develop individualized lesson plans tailored to the learner's needs and pace [1].

In terms of contextualization, CNNs help learners associate words with their real-world visual context. For instance, seeing the image of a “zebra” helps solidify the meaning of the word in the learner's memory. FNNs further enhance this by classifying new vocabulary items into logical categories such as nouns, verbs, colors, or animals. This thematic grouping helps learners understand how words relate to one another, making retention easier.

From a cognitive enhancement perspective, visual stimuli delivered through CNNs enhance long-term memory retention by engaging the brain's visual processing centers. In parallel, FNNs implement adaptive testing strategies that minimize unnecessary repetition and focus learning efforts on weaker areas. For example, if a student often forgets certain adjectives, the system can automatically increase exposure to those words using image-word pairs and generate quizzes specifically targeting them.

Through these combined capabilities, AI-based vocabulary learning systems can deliver the right content at the right time, adapted to each learner's knowledge level, learning preferences, and cognitive needs. The synergy between CNN and FNN leads to a highly efficient and engaging vocabulary learning experience.

Conclusion

In conclusion, the use of CNN and FNN models in vocabulary learning represents a significant step forward in the development of smart, adaptive, and personalized language learning systems. CNNs contribute by visually enriching the learning content and enhancing memory through image association, while FNNs offer semantic classification, learner profiling, and dynamic feedback mechanisms. When integrated, these models support a learner-centered approach that addresses visual, contextual, and cognitive aspects of language acquisition. As a result, learners are not only able to memorize new words more effectively but also understand and apply them more accurately in real-life contexts. These AI-powered innovations open new possibilities for building interactive, customized educational platforms that align with modern digital learning trends.

RESOURCES

1. Alkhatlan, A., & Kalita, J. (2018). *Intelligent tutoring systems: A comprehensive historical survey with recent developments*. arXiv preprint arXiv:1805.09594. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1805.09594>
2. Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT Press. <http://www.deeplearningbook.org>

3. Kang, M., Kim, D., Lee, H., & Kim, Y. (2019). Personalized learning model using a deep neural network for vocabulary learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(19), 93–107. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i19.10879>
4. Krizhevsky, A., Sutskever, I., & Hinton, G. E. (2012). *ImageNet classification with deep convolutional neural networks*. In *Advances in Neural Information Processing Systems* (pp. 1097–1105). <https://doi.org/10.1145/3065386>
5. Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>
6. Paivio, A. (2006). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Psychology Press.
7. Vinyals, O., Toshev, A., Bengio, S., & Erhan, D. (2015). *Show and tell: A neural image caption generator*. In *Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition* (pp. 3156–3164). <https://doi.org/10.1109/CVPR.2015.7298935>
8. Zhou, Y., Yu, S., Ma, Z., & Luo, X. (2020). *Application of feedforward neural networks in personalized education systems*. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 39(5), 6425–6434. <https://doi.org/10.3233/JIFS-189289>

**FORMATION OF SKILLS AND ABILITIES IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF UZBEKISTAN)**

Elmuratova Nafisa Xajibaevna

**Oriental University Foreign Philology faculty Western department
senior teacher, ORCID:0009-0001-1520-7288**

Annotation

This article analyzes the importance of effective formation of skills and abilities in teaching foreign languages in the higher education system of Uzbekistan and how it is implemented in the educational process. It discusses pedagogical approaches, methods and modern technologies used in teaching a foreign language in higher education institutions. It also provides recommendations aimed at improving not only theoretical but also practical aspects of teaching foreign languages, improving students' abilities to communicate, express opinions and develop intercultural relations. The article considers the existing problems in teaching foreign languages in the education system of Uzbekistan and ways to solve them, as well as the possibilities of creating an effective education system by comparing with international experience. The article is aimed at implementing innovative approaches to teaching foreign languages and studying the prospects for future development in this area.

Keywords: *Higher education, Foreign languages, Qualification formation, Skills development, Pedagogical approaches, Interactive methods, Education system, International experience, Communication skills, Intercultural relations*

Introduction: The higher education system of Uzbekistan is important for active participation in global integration processes and the development of scientific and cultural cooperation. At the same time, the importance of language skills for achieving success in the modern global economy is growing. In particular, knowledge of foreign languages creates new opportunities for students, increases their competitiveness in the international arena and prepares them for professional activities. Teaching foreign languages in higher education includes not only improving the level of language proficiency of students, but also the formation of their skills and abilities.

Teaching foreign languages in the higher education system of Uzbekistan mainly includes English, Russian, German and other languages. These languages allow students to use world science, participate in international business and master modern technologies. However, the process of teaching a foreign language, with its complexity, efficiency and results, requires constant updating. In this process, there is a need for students not only to improve their language skills, but also to develop such skills as practical use of the language, communication and understanding of different cultures.

At the same time, approaches and methodologies for teaching a foreign language in Uzbekistan still lag behind the advanced world education systems to some extent. There is a growing need to improve the skills of foreign language teachers, apply modern pedagogical methods and introduce new technologies in higher education institutions. When teaching a foreign language, students should not only learn the language, but also develop the ability to express their thoughts

through language, communicate, understand other cultures and successfully participate in international relations.

The main purpose of the article is to analyze the process of forming students' skills and abilities in teaching foreign languages in the higher education system of Uzbekistan and identify existing problems in this regard. The article also considers effective methods of teaching a foreign language, pedagogical methods and the possibilities of using modern technologies. The formation of skills and abilities in teaching foreign languages is important not only for teaching the language, but also for expanding the global outlook of students and increasing their competitiveness in the international arena. The article also analyzes the development prospects of the foreign language teaching system in Uzbekistan by comparing it with international experiences.

On this basis, the article aims to find ways to ensure that students acquire a foreign language not only as knowledge, but also as practical skills. In this process, not only the methodological qualifications of teachers, but also the introduction of new educational resources and interactive pedagogical approaches for students play an important role.

Methodology of Literature

There are also many scientific studies on the importance of studying the social and cultural context of the language in the process of teaching a foreign language. Language teaching is not limited to the acquisition of grammar and vocabulary, but this process is also used to develop intercultural relations, the ability to communicate on a global scale, the literature of Richards & Rodgers (2001), Littlewood (1981), Bach (2003), Byram (1997), Vygotsky (1978), Richards (2010), Garrison & Kanuka (2004) has been effectively used.

Main part: The influence of international experiences on the methodological literature in the field of foreign language teaching is also significant. Many researchers emphasize the need to apply the experiences of advanced countries in teaching foreign languages in Uzbekistan. For example, in European countries, more complex approaches and multilingual methodologies are used in teaching a foreign language (Council of Europe, 2001). Studying methodologies in international education systems will effectively help improve the education system of Uzbekistan.

The process of teaching foreign languages in higher education provides students with not only knowledge of the language, but also the development of their ability to use the language practically, communicate, and understand other cultures. Teaching foreign languages is aimed not only at learning the language, but also at preparing students for global communication, scientific and cultural cooperation. In the case of Uzbekistan, it is necessary to use a number of methodological approaches and innovative technologies to form skills and abilities in teaching a foreign language.

In the context of Uzbekistan's global integration and the expansion of international cooperation, knowledge of a foreign language is a necessary tool for students not only to obtain information, but also to participate in scientific and cultural dialogue. Teaching a foreign language in higher education serves to prepare students for successful work in international spheres. In particular, English plays an important role not only in scientific cooperation, but also in economic and social relations.

The importance of teaching foreign languages in the higher education system of Uzbekistan is associated with the fact that through the teaching of these languages, students will be able to achieve success in their professional fields and master world-class science and technology.

Also, familiarization with the international market and technology increases the competitiveness of students.

Effective pedagogical approaches to teaching a foreign language are important for the formation of student skills. In the process of teaching foreign languages in Uzbekistan, teachers have relied more on traditional methods. However, it is necessary to use new pedagogical methods to meet the requirements of the modern education system and the needs of students.

Today, interactive methods, modern technologies and online resources are considered effective tools in teaching foreign languages. For example, virtual classrooms, audio and video materials, mobile applications that help in language learning, digital versions of training exercises and simulations can be used to teach students a language in a practical way. Through these, students can quickly and effectively develop their skills.

Shuningdek, pedagogik metodikada talabalarni muloqotda faol ishtirok etishga undovchi metodlar, masalan, rolli o'yinlar, guruhli ishlar, debatlar, seminarlar, so'zlashuv mashqlari va boshqa interaktiv metodlar qo'llanilishi muhimdir. Bu metodlar talabalarni o'z fikrlarini ifodalashda, tilni amaliy ravishda ishlatishda va madaniyatlararo muloqotda ishtirok etishda ko'nikmalarini rivojlantiradi.

The formation of skills and abilities in teaching a foreign language includes not only the acquisition of grammatical and lexical information, but also the use of language in communication, understanding different cultures, and expressing one's thoughts clearly and fluently. In this process, students should master not only the theoretical aspects of language learning, but also its practical aspects. In teaching a foreign language, students should also broaden their global outlook by understanding intercultural relations, studying the customs, values, and social context of the language of different peoples and nations.

496

In order to continue to form students' skills in the process of teaching a foreign language, it is important to use special methodological exercises, individual approaches by teachers, as well as analyze and evaluate the effectiveness of mastering. For example, it is effective to use exercises such as working in real-life situations to increase students' interest in the language, testing and developing their language skills, and teaching interactive communication.

The use of innovative technologies and digital tools in teaching foreign languages is of particular importance today. The modern education system in Uzbekistan has made great strides in introducing interactive platforms, online courses, video conferencing, and mobile applications that support language learning in teaching a foreign language. These technologies make the language learning process more convenient and effective for students.

Mobile applications, interactive textbooks, and online classes create opportunities for students to practice, develop listening and reading skills. Technological tools also allow teachers to monitor student activity and provide individual assistance.

The system of teaching foreign languages in Uzbekistan requires changes and updates. In the higher education system, it is necessary to train qualified teachers in teaching a foreign language, teach them modern pedagogical methods, as well as study and effectively use international experience. Special advanced training courses for foreign language teachers, modernization of curricula, and the development of new teaching methods based on scientific research are important.

Also, the prospects for improving the national education system and adapting it to international standards in teaching foreign languages should be considered. In this regard, success in teaching

foreign languages can be achieved by introducing modern technologies, interactive methods and global experiences into the education system of Uzbekistan.

The process of teaching foreign languages in higher education plays an important role in the formation of students' skills and abilities. This process is aimed not only at students' learning the language, but also at its practical use, communication and the development of intercultural relations. The system of teaching foreign languages in Uzbekistan requires modernization and the introduction of modern technologies. Also, the use of interactive methods, modern pedagogical methods and innovative technologies for students increases the effectiveness of learning a foreign language. The article analyzes new approaches to the formation of skills and abilities in teaching foreign languages and shows the prospects for development in this regard in the education system of Uzbekistan.

Conclusion: The process of forming skills and abilities in teaching foreign languages in higher education is an integral part of the modern education system. Teaching a foreign language in Uzbekistan provides students with an opportunity not only to learn the language, but also to communicate globally, participate in intercultural communication, and achieve success in professional activities. As noted in the article, the process of teaching foreign languages is not limited to mastering language skills, but also aims to broaden students' global outlook through developing their abilities, practical use of the language, clear expression of their thoughts, and understanding of other cultures.

It is necessary to introduce modern pedagogical methods and technologies to form skills and abilities in teaching a foreign language in Uzbekistan. While traditional methods, especially those aimed at improving students' theoretical knowledge, modern interactive approaches, mobile applications, and digital resources create opportunities for students to make the language learning process more effective. Interactive methods, role-playing games, group work, video conferencing, and online exercises help students develop their communication skills, learn the language in a practical way, and gain a deeper understanding of intercultural communication.

It is also possible to increase the effectiveness of the foreign language teaching process by improving the qualifications of teachers, introducing them to modern pedagogical methods, and studying international experience. Individual approaches in pedagogical approaches, curriculum tailored to the needs of students, and the use of new technologies provide students with powerful opportunities to achieve their goals.

The success of the formation of skills and abilities in teaching a foreign language depends not only on the activeness of students in the language learning process and the methodological approaches of teachers, but also on improving the overall quality of the higher education system. The foreign language teaching system in Uzbekistan needs to be updated in accordance with international requirements and advanced pedagogical approaches. The effective implementation of this process increases the competitiveness of students on a global scale, preparing them for successful work in the fields of science, culture and economics.

As analyzed in the article, important aspects of the formation of skills and abilities in the process of teaching foreign languages are the use of modern educational methods and technologies, constant communication with students and the creation of pedagogical approaches adapted to their needs. These changes will certainly increase the quality of the foreign language teaching system in Uzbekistan and prepare students for successful work on a global scale.

In the future, it is necessary to more widely use innovative technologies and new pedagogical approaches in the process of teaching foreign languages, improve the skills of teachers and pay

attention to the global integration of education. This will make the higher education system of Uzbekistan more competitive and effective.

References

1. Bax, T. (2003). *Foreign language teaching in the digital age*. Cambridge University Press.
2. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
3. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
4. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
5. Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
6. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
7. Richards, J. C. (2010). The role of the teacher in second language teaching and learning. In R. M. Manchon & P. K. Matsuda (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 127-137). Cambridge University Press.
8. Dilafruz Bozorovna Botirova., Markhabo Raxmonkulovna Abdullayeva., Ilkhom Yusupovich Khaydarov., Ra'no Anvarovna Khaydarova., Shaxnoza Sharofovna Sharofova. Social Psychological Features of the Process of Professional Stress in Pedagogical Activity. Journal Power System Technology ISSN: 1000-3673. Publication date 2024/12. Volume 48, Issue 4. Pages 3325-3334. Publisher: <https://powertechjournal.com/index.php/journal>.
9. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

TOWARDS THE CLASSIFICATION OF ARTISTIC DEVICES OF LANGUAGE

BADIIY VOSITALAR TASNIFIQA OID MULOHAZALAR

Salimaxon Rustamiy Aliybeg qizi¹

¹ Filologiya fanlari doktori, Professor, Sharq tillari kafedrası, Oriental Universiteti,
Toshkent, O'zbekistan, ORCID: 0009-0003-3605-7340

Annotatsiya

Nutqga umumiy estetik xususiyat bag'ishlashda badiiy vositalar muhim omil hisoblanadi. Badiiy vositalar arab filologiyasida balog'at ilmining badi' bo'limida o'rganilsa, g'arb filologiyasi va ular orqali bugungi kun o'zbek tilshunosligida «stilistik vositalar», «badiiy xissiy-ta'sirchan lingvistik vositalar tizimi», adabiyotshunoslik sohasida «badiiy san'atlar» yoki «she'riy san'atlar» kabi turli nomlarda o'rganiladi. Shuningdek, ularning tasnifi ham sharq filologlari tasnifidan farq qiladi, ya'ni arab balog'atida badi' san'atlarni ularning san'at hosil qilishdagi yetakchi jihatini e'tiborga olgan holda lafziy va ma'noviy guruhlariga ajratilsa, ajam xalqi lafziy-ma'noviy turni ham kiritgan.

Bu masalaga oydinlik kiritish uchun badi' san'atlar nazariy jihatdan ishlab chiqilgan birlamchi manbalarga murojaat qilish lozim. Chunki badi' san'atlarning barcha xalqlar, xususan, sharq xalqlari badiiy ijodining asosi ekani arab balog'at ilmidan shakllangan nazariy bilimlarni tez va oson yoyilishi, o'zlashtirilishi va rivojlanishiga olib keldi. Bu jarayonning haqiqatligi forsiyda va turkiyda bitilgan balog'atga, xususan, badiiy san'atlarga oid risolalar orqali bilinadi. Bu san'atlar turkiy xalqlar ijodida ham keng qo'llangan bo'lib, ularning tasnifi, ta'rifi va nomlari arabshunos olimlarning asarlari orqali o'zlashtirilgani va rivojlantirilgani aniq.

Arab tilidagi manbalarda badiiy san'atlar «al-muhassinotu-l-lafziyya» (lafz go'zalliklari), «al-muhassinotu-l-ma'noviyya» (ma'no go'zalliklari) deb ataluvchi ikki guruhga ajratilgan. Bu borada arab balog'atshunoslari orasida munozara bo'lmagan va hozirgacha badi' san'atlar shu tasnif asosida o'rganiladi.

Mazkur maqolada arab, fors, turkiy tillar badiiyatini hosil qiluvchi so'z san'atlari va ularning tasnifiga oid masala balog'at ilmiga oid asarlar asosida yoritilgan.

Kalit so'zlar: balog'at ilmi, badiiy san'atlar, arab filologiyasi, adabiyotshunoslik, sharq xalqlari.

Abstract

Artistic devices that impart the speech an aesthetic feature, are the principal prerequisite of language development. In Arabic philology the artistic devices are investigated in the section of *badi'* of the science of *balaghah* while in the Western philology and in the Uzbek linguistics as well, they are studied under the various terms such as «stylistic means», «system of artistically emotional means of language», and «poetical arts» in literary criticism. For this reason their classification is different from the classification of oriental philologists, that is to say in Arabic *balaghah* in classifying the artistic devices the scientists take into consideration their leading peculiarities in formation of artistic devices and divide them into two main groups: arts concerning the pronunciation (enunciative) and the arts concerning the meaning (semantic). At the same time Persian and Turkic scientists distinguish the third group to mean the arts concerning simultaneously the pronunciation and meaning.

In order to elucidate this question, it is important to refer the primary sources where the artistic devices have been theoretically developed. Because of the fact that artistic devices are the foundation of the literary and folk arts of all nations including the peoples of the East, led to the quick and easy spread, assimilation and development of the theoretical knowledges formed in Arabic *balaghah*. The works on *balaghah* especially dealing with the artistic devices written in Persian and Turkic are the evidence of the veracity of these processes. Accordingly, these artistic devices are widely applied in the literature of Turkic peoples as well and their classifications, definitions and names have been borrowed and developed through the works of Arab linguists.

In Arabic sources the artistic devices are divided into the two groups named «al-muhassinotu-l-lafziyya» (beauties of enunciation) and «al-muhassinotu-l-ma'noviyya» (beauties of meaning). In this matter there was no disagreement among the Arab specialists of *balaghah* and the artistic devices are still studied on the bases of the above-mentioned classification.

The article deals with the artistic devices used in Arab, Persian and Turkic languages and the problem of their classification based on the works belonging to the science of *balaghah*.

Key words: science of a *balaghah*, verbal figures, Arabic philology, literary criticism, peoples of the East.

1. KIRISH

Balogʻat ilmi Sakkokiyga qadar arab tili doirasidan chiqib, ajamlar orasida ham yoyilgan va har bir tilning badiiy ifoda imkoniyatlaridan kelib chiqqan holda yonma-yon rivojlanib borgan. Natijada badiiy sanʼatlarning taʼrifi, turlari ularga mos misollar bilan taʼminlangan asarlar yaratildi. Ulardan oʻrin olgan sanʼatlar turlariga koʻra maxsus ajratilmagan boʻlsa-da, yuqoridagi tasnifga mos keluvchi tartibga ega edi.

XII asrga kelib Sakkokiy balogʻatning arab tili uchun maxsus tizimini ishlab chiqqan davrda, ham arab, ham fors tillarida yozilgan, ajam xalqlari orasida mashhur boʻlgan asarlar mavjud edi.

2. METOD

Badiiy sanʼatlarga oid tushunchalarni tadqiq qilish tilshunoslik va adabiyotshunoslikka oid nazariy maʼlumotlar mazmunini toʻgʻri anglash, zamonaviy tilshunoslikning lingvopoetika, lingvoestetika, lingvostilistika bilan bogʻliq masalalarini oʻrganishga xizmat qiladi. Tadqiqot mavzusini yoritishda ilmiy tavsiflash, komponent tahlil kabi usullardan foydalanildi.

3. TAHLIL VA NATIJALAR

Badiiy sanʼatlar masalasida Z. Mamajonovning quyidagi fikrlari eʼtiborga loyiq: «Mavjud risolalarda sheʼriy sanʼatlar bilan bogʻliq baʼzi istilohlar, ularning taʼriflari, tasniflanishi kabi masalalarda anchagina chalkashliklar, har xilliklar uchraydi... Atoullloh Husayniy ham, shu masalaga bagʻishlangan ishlarning aksariyatida ham sheʼriy sanʼatlar lafziy, maʼnoviy va lafziyu maʼnoviy (maʼnoviy-lafziy) sanʼatlarga boʻlingan. A. Hojiahmedovning «Sheʼriy sanʼatlar va mumtoz qofiya» risolasida «Adabiyotshunosligimizda sheʼriy sanʼatlarni maʼnoviy va lafziy sanʼatlarga ajratish anʼana boʻlib kelgan»ligi aytilib, ular shunga muvofiq tasniflangan... Shayx Ahmad ibn Xudoydod Taroziyning «Funun ul-balogʻa» asarida esa sheʼriy sanʼatlar hech qanday guruhlariga ajratilmasdan, tasnifsiz berilgan. V. Rahmonov arab harflari asosida hosil boʻladigan bir necha sanʼatlarni harfiy sanʼatlar sifatida alohida guruhga ajratgan» (Mamajonov, 2000, s. 47).

Bundan tashqari mazkur risolalarda she'riy san'atlarni ma'noviy va lafziy turlarga xoslashda ham turlilik bor. Masalan: iyhom, jam', tafriq, taqsim, jam' va tafriq, jam' va taqsim, takrir san'atlari Atoulloh Husayniy tomonidan ma'noviy (Husayniy, 1981, s. 122-129), A. Hojiahmedov tomonidan esa lafziy (Hojiahmedov, 1999, s. 238) deb ko'rsatilgan.

Bu masalaga oydinlik kiritish uchun badi' san'atlar nazariy jihatdan ishlab chiqilgan birlamchi manbalarga murojaat qilish lozim. Chunki badi' san'atlarning barcha xalqlar, xususan, sharq xalqlari badiiy ijodining asosi ekani arab balog'at ilmida shakllangan nazariy bilimlarni tez va oson yoyilishi, o'zlashtirilishi va rivojlanishiga olib keldi. Bu jarayonning haqiqatligi forsiyda va turkiyda bitilgan balog'atga, xususan, badiiy san'atlarga oid risolalar orqali bilinadi (Rustamiy, 2000, 2024). Demak, bu san'atlar turkiy xalqlar ijodida ham keng qo'llangan bo'lib, ularning tasnifi, ta'rifi va nomlari arabshunos olimlarning asarlari orqali o'zlashtirilgan va rivojlantirilgani aniq.

Arab tilidagi manbalarda badiiy san'atlar «al-muhassinotu-l-lafziyya» (lafz go'zalliklari), «al-muhassinotu-l-ma'noviyya» (ma'no go'zalliklari) deb ataluvchi ikki guruhga ajratilgan. Bu borada arab balog'atshunoslari orasida munozara bo'lmagan va hozirgacha badi' san'atlar shu tasnif asosida o'rgatiladi.

«Lafziy» istilohi san'at hosil qilishda so'zning aynan tovush jihati e'tiborga olingan, «ma'noviy» istilohi san'at hosil qilishda so'zning aynan ma'no jihati e'tiborga olingan san'atlarga qo'llanadi. Lekin lafziy san'atlarni hosil qilishda Sakkokiy ta'kidlaganidek, «lafz ma'noga tobe bo'lishi kerak».

Bugungi o'zbek adabiyotshunoslari orasida «...she'riy san'at shakl va mazmun birligidagina yuzaga chiqadi, faqat konkret holatda ulardan biri yetakchiroq mavqeda bo'lishi mumkin. Badiiy asar, ayniqsa, she'riy asar, qachonki ma'no ham, shakl ham go'zal bo'lsagina, haqiqiy san'at hodisasi hisoblanadi... She'riy san'atni tasniflashda «lafziy» va «ma'noviy» xususiyatlarni asos qilish u qadar to'g'ri emas» (Mamajonov, 2000, s. 51), deb san'atlarni aynan «lafz go'zalligi» yoki aynan «ma'no go'zalligi» deb atashning to'g'riligiga shubha bildiradilar.

Bu masalani o'rganish uchun balog'at ilmi olimlariga murojaat qilish, ular tomonidan amalga oshirilgan badiiy san'atlar tasnifini o'rganish, balog'at ilmining rivojlanish jarayonlari bilan bog'liq o'zgarishlarni, arab, fors, turkiy, jumladan, o'zbek olimlarining fikr-mulohazalarini e'tiborga olish lozim bo'ladi.

So'nggi davr olimlaridan Homid Avniyning «Al-minhaju-l-vodih» asarida quyidagi lafziy san'atlar keltirilgan: jinos (tajnis), raddu-l-ajz ala-s-sadr, aks, saj', izdivoj (Awni, 1953, s.198-234). Ahmad Hoshimiyning «Javohiru-l-balog'a» asarida yuqoridagilardan tashqari tashif, izdivoj, muvozana, tashri', luzum mo lo yalzam, mo lo yastahilu bi-l-in'ikos, muvoraba, i'tilofu-l-lafz(i) ma'a-l-lafz, tasmit, insijom yoki suhula, iktifo', tatriz (Hashimiy, 2004, s. 424-439) san'atlari haqida ham ma'lumot bor.

Mumtoz manbalarga kelsak, Sakkokiyning «Miftohu-l-ulum» asariga lafziy san'atlardan tajnis (tajris tomm, noqis tajnis, muzayyal tajnis, muzori' tajnis, lohiq tajnis), ishtiyoq, raddu-l-ajz ila-s-sadr, qalb, saj', tarsi' kiritilgan, «nuqtali-nuqtasiz harflardan ham go'zallik yaratish mumkin» ekani aytilgan (Sakkakiy, 2000), ammo ularning turlari keltirilmagan.

Atoulloh Husayniy «lafz» istilohiga «lafz» so'zining birinchi ma'nosi «og'izdan chiqarib tashlash» va «so'z aytish» bo'lib, uni so'zga nisbatan qo'llaganda so'zning tovush tomoni nazarda tutiladi» (Husayniy, 1981, s. 39) deb izoh beradi. Demak, lafziy go'zalliklar tovushlar orqali hosil qilinadi.

Balog'at ilmida «lafziy go'zalliklar» deb ataladigan lafziy san'atlarga shunday ta'rif beriladi: go'zallik maxsus ravishda lafzga qaratiladi, ma'noga esa ikkinchi darajada taalluqli bo'ladi, ma'no go'zal lafz orqali ifodalanadi va u mos ravishda ma'noni ham go'zallashtiradi (Qalqiloh, 1992, s. 289).

Bunday ayon bo'ladiki, kalomga badiiy tus berishda, albatta, so'zlarning ma'no jihati e'tibordan chetda qolmaydi, lekin lafziy san'atlarda tanlangan so'zning ma'nosi ko'zlangan maqsadga mos bo'lib, tovush jihati san'at hosil qilishga halal bersa, tanlangan so'zning ma'nodoshlari orasidan tovush jihatdan mos keluvchi shakli tanlanadi.

Bu san'atlarning yuzaga kelishida tilning tovushdoshlik xususiyatlariga tayaniladi. Bu haqda olimlarimiz shunday deganlar: «Tildagi tovushlar tovushdoshlik nuqtai nazaridan bir xil emas. Ularni dastlab ikkiga bo'lib, bir turini noyangroq, ikkinchi turini yangroq tovushlar deb atash mumkin. Eng noyangroq tovushlar lablanmagan va qisqa unlilardir... Noyangroqlik unli kengaygan sari kamayib boradi... Noyangroq tovushlar ohangdoshlik paydo qiladi. Yangroqdoshlik bilan ohangdoshlik birlashganda jarangdoshlik vujudga keladi. To'liq yangroqdoshlikda hamma yangroq tovushlar bir xil bo'lsa, chala yangroqdoshlikda ularning bir qismigina bir xil bo'ladi... Agar tartibli yangroqdoshlik va ohangdoshlik birlashsa, to'liq lafzdoshlik vujudga keladi. To'liq lafzdoshlik tilshunoslikdagi omonimiya (shakldoshlik yoki mutashokillik)»dan farq qiladi... San'atda tenglikdan ko'ra uyg'unlik muhimroq. Lekin to'liq lafzdoshlikning to'liq omonimiya bilan tenglashishini ham hisobga olib, bunisini tugal lafzdoshlik deb ataymiz. Ammo bu lafzdoshlikning qutbi bo'lib, shu yerda lafzdoshlik tugaydi» (Rustamov, 1979, s. 31-33).

Demak, lafziy san'atlarda so'zlarning lafzdoshlik xususiyati birinchi o'ringa chiqadi. Arab balog'atshunoslari lafzdoshlikdan hosil bo'lgan bunday san'atlarga yuqorida ta'kidlanganidek, saj', tajnis, ishtiyoq, raddu-l-ajz ila-s-sadr, tarsi' kabi san'atlarni kiritadilar, ayrim olimlar (Jarim, Amin, 1999, s. 308) iqtibosni ham qo'shadilar.

Badiiy san'atlar sirasiga kiruvchi ma'noviy san'atlarni hosil qilishda so'zning ma'no tomoni hisobga olinadi va ular «al-muhassinotu-l-ma'noviyya», ya'ni «ma'no go'zalliklari» deb nomlanadi. Uning ta'rifi quyidagicha: go'zallik maxsus ravishda ma'noga qaratiladi, lafzga esa ikkinchi darajada taalluqli bo'ladi, so'z bilan go'zal ma'no ifodalanadi va uning belgisi bo'lgan so'z ham mos ravishda go'zal bo'ladi.

Balog'at ilmi asoschisi Yusuf Sakkakiy «Miftohu-l-ulum» asarida ma'noviy san'atlarga tavriya, tiboq, muqobala, husnu-t-ta'lil, tiboq (mutobaqa, ittidad), muqobala, mushokala, muro'atu-n-nazir, muzovaja, laff va nashr, jam', tafriq, taqsim, jam' ma'a tafriq, jam' ma'a taqsim, jam' ma'a tafriq va taqsim, iyhom, tavjih, suqu-l-ma'lum masoqa g'ayrih (boshqalarda – tajohulu-l-orif), i'tirod, istitbo', iltifot, taqlilu-l-lafz (Sakkakiy, 2000) kabilarni kiritgan.

Jaloliddin Qazvinij «Talxisu-l-Miftoh»da mutobaqa [(tiboq, ittidad), tiboqu-l-ijob, tiboqu-s-salb], iyhom muqobala, muro'atu-n-nazir, tanosib, iyhomu-t-tanosib, irsod (tashim), mushokala, muzovaja, aks, ruju', tavriya (iyhom), istaxadd, laff va nashr, jam', tafriq, taqsim, jam' ma'a-t-tafriq, jam' ma'at-taqsim, jam' ma'a-t-tafriq va-t-taqsim, tajrid, mubolag'a, mazhab kalomiy, husnu-t-ta'lil, tafri', ta'kidu-l-madh, istitbo', idmoj, tavjih, tajohilu-l-orif, ittirod kabi san'atlarni qayd etgan.

So'nggi davr olimlaridan Homid Avniyning «Al-minhaju-l-vodih» kitobiga kiritilgan ma'noviy san'atlar mutobaqa, muqobala, mushokala – istixdom, tavriya, laff va nashr, tavjih, iqtibos, jam', tafriq, taqsim, mubolag'a, husnu-t-ta'lil, ittifoqu-l-lafz ma'a-l-ma'no, husnu-l-ibtido', husnu-l-xitomdir (Awni, 1953, s. 200-218). Ahmad Hoshimiy «Javohiru-l-balog'a» asarida o'ttizdan ortiq ma'noviy san'atlarni keltirgan (Hashimiy, 2004, s. 387-420).

Atoulloh Husaynij birinchi turga quyidagi san'atlarni kiritadi: tavjih, iyhom, ta'kidu-l-madh bimo yashbahu-z-zam, ta'kidu-z-zam bimo yashbahu-l-madh, istitbo', idmoj, ta'liq, hazlun murodu bihi-l-jidd, tajohulu-l-orif, talmih, irsolu-l-masal, kalom-i jomi', mazhab kalomiy, husnu-t-ta'lil, tafri', tahakkum, jam', tafriq, taqsim, jam'u tafriq, jam' ma'a taqsim, jam' ma'a tafriq va taqsim, jam' ma'a taqsim ma'a-l-jam', laffu nashr, maqbul mubolag'a, tablig', ig'roq, g'uluvv, mardud g'uluvv, iyg'ol, takmil, tazyil, tatmim, e'tiroz, tavshi', izoh, ruju', tadoruk, takrir, tarji', itnob, musovot, iyjoz, istitrod, tafsir, tajrid, tag'lib, iltifot, uslub-i hakim, qavl bi-

l-mujib, savolu javob, ibdo', muammo, lug'a, izhoru-l-muzmar (Husayniy, 1981, s. 209-122). Bulardan itnob, musovot, iyjoz arab balog'atida ma'oniyligi o'rganiladi.

Shuningdek, u «Talxis sohibi» Qazviniiy «takrir, tavshi', e'tiroz, iyg'ol, tazyil va tatmimni itnob qabilidin deb» bilganini ko'rsatib o'tadi.

U ikkinchi tur san'atlarga quyidagilarni kiritadi: tashbih, tashih-i mutlaq, tashbih-i kinoyat, tashbih-i mashrut, tashbih-i tasviyyat, tashbih-i aks, tashbih-i izmor, tashbih-i tafzil, istiora, tamsil, kinoya, ta'riz (Husayniy, 1981, s. 201-222). Bu san'atlar arab balog'atida bayon ilmi tarkibida o'rganiladi.

Balog'at ilmi Sakkokiyga qadar arab tili doirasidan chiqib, ajamlar orasida ham yoyilgan va har bir tilning badiiy ifoda imkoniyatlaridan kelib chiqqan holda yonma-yon rivojlanib borgan. Natijada badiiy san'atlarning ta'rifi, turlari ularga mos misollar bilan ta'minlangan asarlar yaratildi. Ulardan o'rin olgan san'atlar turlariga ko'ra maxsus ajratilmagan bo'lsa-da, yuqoridagi tasnifga mos keluvchi tartibga ega edi.

XII asrga kelib Sakkokiy balog'atning arab tili uchun maxsus tizimini ishlab chiqqan davrda, ham arab, ham fors tillarida yozilgan, ajam xalqlari orasida mashhur bo'lgan asarlar mavjud edi.

XII asrdan boshlab arab tili balog'ati Sakkokiy tasnifi asosida o'z rivojini davom ettirdi. Fors tili balog'atida Sakkokiyning bayon va badi' borasidagi qarashlari davom ettirildi, ma'oniyligi masalalari esa arab tilining lingvistik xususiyatlari bilan chambarchas bog'liq bo'lib, ko'p jihatdan fors tiliga mos kelmagani tufayli to'liq o'zlashtirilmadi, faqat ayrim umumiy jihatlar qabul qilindi. Shuning uchun ham XVI asrga kelib Atoulloh Husayniy fors tilida yaratgan asarida san'atlarning Sakkokiynikidan qisman farq qiluvchi tasnifini yaratdi. Bu ularning lafziy, ma'noviy va lafziy-ma'noviy turlarga ajratilganligi bilan xarakterlanadi.

Turkiy tillarda holat bir oz boshqacharoq. Bu tillarda badiiy ijod yuksak cho'qqilarga ko'tarilgan bo'lsa-da, nazariy jihatdan arab va fors tillaridagi manbalarga suyanilar edi. Shunday bo'lishiga qaramay bizning davrimizgacha XV asrda Shayx Ahmad ibn Xudoydod Taroziy tomonidan forscha uslubda tartib berilgan «Fununu-l-balog'a» (Taroziy, 2001, s. 233-237) asar yetib kelgani ma'lum. Bu asar o'z ichiga nafaqat badiiy san'atlar, balki Sakkokiy va Husayniy asarlari kabi qofiya, aruz masalalarini ham qamrab olgani bilan o'zbek adabiyotshunosligi uchun qadrlidir.

4. XULOSA

Demak, balog'at ilmi olimlari kalomning ma'noviy va lafziy jihatlarini farqlaganlar, shu jihatlardan qay biriga xizmat qilishini e'tiborga olib, san'atlarni ham ikki turga ajratganlar va mos ravishda ma'noga husn bo'lganlarini «al-muhassinot al-ma'noviyya», lafzga husn bo'lganlarini «al-muhassinot al-lafziyya» deb ataganlar. Bu istilohlar ularning mazmun-mohiyatini ochiq ifodalab bergan.

Sharq badiiyatida san'atlarning ikki xil tasnifi mavjud. Birinchisi faqat arab balog'atiga xos bo'lgan tasnif: lafziy san'atlar va ma'noviy san'atlar. Ikkinchisi ajam xalqlariga xos tasnif: lafziy san'atlar, ma'noviy san'atlar va lafziy-ma'noviy san'atlar.

5. ADABIYOTLAR

Awni, Hamid. (1953) *Al-minhaj al-wadih li-l-balagah*. Al-juz' 1. Dar al-kutub al-'arabiy bi-Misr.

Hashimiy, Ahmad. (2004) *Jawahir fi al-ma'ani wa al-bayan wa al-badi'*. Bayrut-Lubnan.

Jarim, Ali and Amin, Mustafa. (1999) *Al-balagah al-waduha. Al-bayan. Al-ma'ani. Al-badi'*. Al-Qahira.

Qalqilah, Abd al-‘Aziz. (1992) *Al-balagah al-istilahiyya*. Al-Qahira.

Rustamiy S. (2024). Key Terms and Definitions in Balāḡat. *International Journal of Social Science And Human Research*. Volume 07 Issue 06 June 2024. 3755-3758.

Rustamiy, S. (2020). Sharq mumtoz adabiyotida balog ‘at ilmining o ‘rni. *Scientific progress*, 1(1), 94-100.

Sakkakiy, Yusuf. (2000) *Miftah al-ulum*. Dar al-kotob al-‘ilmiyah.

Yo‘ldoshbekov, J. (2001) «Funun ul-balog‘a» va o‘zbek adabiyotshunosligi. *O‘zbek tili va adabiyoti*. Toshkent. №5. 33-37.

Mamajonov, Z. (2005) She’riy san’atlarni tasniflash masalasiga doir. *O‘zbek tili va adabiyoti*. Toshkent, 2005. №6. 47-49.

Rustamov, A. (1979) *Navoiyning badiiy mahorati*. Toshkent.

Taroziy, Ahmad. Fununu-l-balog‘a. (1994) *O‘zbekiston adabiyoti va san’ati*. 1994-yil 18-mart.

Hojiahmedov, A. (1999) *Mumtoz badiiyat malohati*. Tashkent.

Husayniy, Atoulloh. (1981) *Badoyi‘u-s-sanoyi‘*. Forschadan A.Rustamov tarjimasi. Toshkent.

ЎЗБЕК ТИЛШУНОСЛИГИДАГИ БУЮК АЛЛОМА
АЛИЙБЕГ РУСТАМИЙ

Мусаджанова Гулчехра Абдуманоповна Ориентал

университети, филология факултети, Ғарб тиллари кафедраси катта ўқитувчиси
ORCID: 0000-0001-6605-9134

Калим сўзлар: илм-фаннинг, рағбат, шахс, оламшумул, адабиётшунос, диншунос, матншунос, мумтоз, аллома.

Дунё тамаддуни тарихидан маълумки, жамият ва кишилик ривожини иқтидорли шахсларнинг фаолияти билан боғлиқ ҳолда юзага чиқади. Маданият, санъат, илм-фаннинг таракқий этиши давр кишилари онгига таъсир кўрсатиб, уларда илмга рағбат уйғотади. Зеро, дунёнинг ривожланиши доимо илм-фан натижаларига асосланган. Юксак тафаккурли, илғор ғояларга эга бундай иқтидорли шахслар ҳар бир миллатнинг фахри ҳисобланади. Улар ўз фаолияти билан миллат тарихини бойитади. Жамият кишиларига умрдан оқилона ва самарали фойдаланиш лозимлигини ўргатади. Дунёда оламшумул кашфиётлари билан фан тарихида қолган олимлар қаторида кишиларнинг дунёқарашига, маънавий оламига таъсир кўрсатган сўз усталари – адиблар ва уларни тадқиқ этган адабиётшуносларнинг ҳам ўзига хос ўрни бор.

Ўзбек тилшунослигининг буюк дарғаларидан бири, йирик адабиётшунос, диншунос, матншунос, филология фанлари доктори, академик Алийбег Рустамов илмий фаолиятини ўрганиш ҳам ўзбек адабиётшуносларининг маънавий бурчи ва вазифаларидан биридир. Алийбег Рустамов ўз даврининг В.В.Решетов, А.Н.Кононов, К.К.Юдахин, Е.Э.Бертельс, А.А.Семёнов, А.М.Шчербакдек йирик олимларидан сабоқ олган, XX аср ўзбек илм-фанига салмоқли ҳисса қўшган қомусий олимдир. Шакшубҳасиз, ҳар бир олимнинг камолотга етишида у туғилиб ўсган оилавий муҳит, устозлари катта рол ўйнайди.

Тилшунослик олим фаолиятининг асосини ташкил этади. Талабалик йилларидан бошланган қизиқиш, ўз даврининг забардаст тилшуносларидан олинган билим олимнинг ўзбек мумтоз адабий тили тарихи бўйича етук мутахассис бўлиб етишувида таянч бўлди. Йиллар давомида олиб борилган силсилали тадқиқотлар сони ўсиб, тилшунослик ривожига муҳим ўрин тутган тадқиқотлар билан бойиди. Олим “Алишер Навоийнинг “Маҳбуб ул-қулуб” асари грамматик хусусиятлари” мавзусида фан номзоди диссертациясини, “Алишер Навоий тилининг фонетик ва морфологик хусусиятлари” мавзусида докторлик диссертациясини ҳимоя қилди. Номзодлик ва докторлик диссертациялари алоҳида монография тарзида ҳам чоп этилди.

А.Рустамий илмий меросининг катта қисми умумий тилшунослик, туркийшуносликнинг назарий ва амалий масалаларига бағишланган. “Сўз хусусида сўз” (1987), “Сўз гавҳари” (2003) китобларида ифода этилган назарий қарашлари ўзининг чуқур илмий асосга эгаллиги билан ажралиб туради.

“Сўз хусусида сўз” тадқиқоти олимнинг ҳақиқий туркий халқнинг фарзанди сифатидаги жонқуярлигини кўрсатиб туради. Унда тилимиздаги айрим сўзларнинг нотўғри

қўлланиши, сўз ўзгариши оқибатида бутунлай тескари мазмунли сўзга айланиши каби фикрлари мисоллар асосида далилланган. Бу китоб бугунги ўзбек китобхониغا сўзларни тўғри қўллашда йўриқнома бўлиб хизмат қила олади.

Олимнинг мустақиллик арафасида ўзбекнинг миллий урф-одат, анъаналарини қайта тиклашдаги жонбозликлари ҳам замондошлари томонидан эътироф этилган. Ўзбек тилининг давлат тили мақомини олишида олим катта саъй-ҳаракат кўрсатган, ўша пайтдаги Биринчи Президент И.А.Каримов ҳузурига бир неча маротаба кириб, таклиф ва тавсияларини билдирган, ўзбек тилининг давлат тили мақомини олишига тенг ҳисса қўшган.

Алийбег Рустамий ҳақиқий аллома, бағрикенг, ҳалол, ўта камтар ва камсукум, ҳаммага – оддий одамга ҳам, катта амалдорга ҳам бирдай муносабатда бўладиган, давраларда доим ўзини эркин, ҳамма қатори тутадиган, бошқаларга ҳеч қачон огирлигини туширмайдиган, ҳеч кимдан манфаат кутмайдиган, юморга мойил, ва шу билан бирга жуда ҳозиржавоб инсон эдилар. Одабийлик ва олимлик фазилатлари мужассам инсон бўлганлар. А. Рустамов бутун умри давомида фақат истеъдод эгаси эмас, балки чин илм-фан заҳматкаши сифатида яшаб ўтди.

Унинг тақдири ўзбек тилшунослиги билан чамбарчас боғлиқ. А.Рустамов ниҳоятда камтарин, илм-фанга берилган, шу соҳа учун фидойий инсон сифатида элга танилган ва доим шундай эътироф этилади. Шарқ ва Ғарбдаги навоийшунос, тилшунос олимлар ичидан олди ўринни эгаллаган, бутун умрини илмга бағишлаган, Навоийнинг бебаҳо меросини мукаммал ўрганиб, халқига танитишни ўзига мақсад қилиб олган А.Рустамийни ижодини ўрганиш маънавий ва маърифий бурчимиз ҳисобланади.

Адабиётлар:

1. Одабийлик ва олимлик фазилатларини мужассам этган инсон. Тўплам (тўпловчи: Саидбек Ҳасанов). – Т.: “Adabiyot uchqunlari”, 2014;
2. А.Қуронбеков. Аллома. “Ўзбекистон адабиёти ва санъати” газетаси. 2014 йил 28 февраль № 9 (4252);
3. Памяти выдающегося ученого-тюрколога академика Алибека Рустамовича Рустамова. (д.ф.н, профессор Бахтиер Каримов) Университет Ахмет Ясауи. Тюркология №3-4 (65-66) Туркестан -2013
4. Атокли Олим Алийбег Рустамий. (Омонилла Мадаев). “Университетда мухрланган лаҳзалар”. “SHARQ» нашриёти – МАТБАА. Тошкент – 2019.
5. Алибек Рустамов: “Сузимиз беш юз мингдан кам эмас” Ёш Куч журнали, 1989 – 4 сон.

Интернет сайты

1. <https://ziyouz.uz/suhbatlar/alibek-rustamov-suzimiz-besh-yuz-mingdan-kam-emas-1989/>.
2. <https://www.youtube.com/watch?v=9A5HDSR43y0>
3. https://uz.wikipedia.org/wiki/Alibek_Rustamov
4. <https://kitobxon.com/ru/yozuvcchi/alibek-rustamov>

THE IMPORTANCE OF TRANSLATED WORKS IN MEDIA FOR CHILDREN'S EDUCATION

Jabborova Nilufar Shavkatovna¹

¹**Oriental University Press Secretary, Rector's advisor on Information policy issues
Tashkent, Uzbekistan, ORCID: 0009-0008-3750-3214**

Abstract

Translated works presented through various media channels play a crucial role in children's education by fostering their intellectual, moral, and cultural development in today's globalized world. These works serve multiple essential educational functions that contribute significantly to children's comprehensive development.

First, translated literature broadens children's worldview by introducing them to diverse cultures, traditions, and customs from around the world. This exposure helps develop global thinking and intercultural communication skills necessary in our increasingly interconnected society. Children learn about different perspectives on life, which prepares them to engage with a diverse world.

Second, translated works enable children to assimilate universal human values such as honesty, courage, friendship, loyalty, and respect across cultural boundaries. Stories from different cultures demonstrate that these fundamental values transcend geographical and cultural differences, promoting moral development while reinforcing positive character traits.

Third, quality translations significantly improve children's linguistic abilities by introducing new vocabulary, expressions, and language structures. This exposure is particularly beneficial for language acquisition and communication skills development. Additionally, these works stimulate creative thinking and imagination through exposure to diverse storytelling traditions, literary forms, and narrative techniques.

The educational effectiveness of translated works depends on several key factors: age-appropriateness, ensuring content matches children's cognitive and emotional development, cultural compatibility with local values and traditions, pedagogical-psychological suitability and linguistic quality that preserves the original work's essence and style. Digital technologies have transformed how these works are presented through interactive e-books, audiobooks, and virtual reality adaptations, making reading more engaging while preserving educational value.

To maximize benefits, implementation of international best practices in translation evaluation is essential. Establishing expert councils comprising linguists, educators, psychologists, and cultural scientists can help maintain high standards. Special attention should be paid to translator training and qualification improvement to ensure high-quality translations that serve their educational purpose.

By improving the quality, accessibility, and presentation of translated works in media, we can significantly enhance children's education, helping them develop into well-rounded individuals with broad worldviews, strong moral foundations, and genuine appreciation for cultural diversity in our global society.

Key words: translated literature, children's education, intellectual development, moral development, cultural development, intercultural communication, universal human values, linguistic abilities, linguistic quality, pedagogical-psychological suitability, virtual reality adaptations, translation evaluation, qualification improvement, accessibility, media presentation, cultural diversity appreciation.

IF YOU WANT TO SEE THE GARDEN OF PARADISE
RAVZA BOG'I VISOLIN ISTAR ESANG

Malohat PULATOVA

Filologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD), Toshkent davlat sharqshunoslik universiteti Sharq falsafasi va germeneytika kafedrasida, ORCID 0009-0000-8171-0271

Annotatsiya

Biz ushbu maqolamizda O'zbekiston Respublikasi Toshkent davlat sharqshunoslik instituti huzuridagi Abu Rayhon Beruniy nomidli Sharq qo'lyozmalari markazining asosiy fondida saqlanayotgan "Arba'in" asarlari dan Jomiy, Navoiy, Fuzuliyning "Chihil hadis" – "Arba'in" asarlari haqida ma'lumot berishni maqsad qildik. Sharq xalqlari adabiyoti tarixida arba'in asarlar yozish an'ana bo'lganligi va bu an'ananing o'ziga xosligi yoritib berilgan. Jumladan, ar'bain an'anasi, uning janr xususiyatlari, nasr va nazmda yaratilgan arba'inlarning badiiyati uning arab, fors-tojik, turkiy xalqlar orasida keng tarqalganligi arba'in janrining adabiy an'ana darajasiga ko'tarilganligi, uning Qur'on va hadislar bilan uzviy bog'liqligi ochib berilgan.

Sharq mumtoz adabiyotida "Arba'in" – "Chihil hadis" asar yozish, ya'ni 40 ta hadisni bir yerga jamlab, uning ma'nosini oddiy xalqqa tushuntirib berish, unga sharh yozish an'ana bo'lgan. Kuzatuvlar shuni ko'rsatadiki, har bir davrning o'z "Arba'in"lari mavjud bo'lib, ularda aniq mavzu va maqsad ilgari surilgan. Payg'ambarimiz Muhammad (s.a.v.)dan "Kimki, mening hadislarimdan qirqtasini yod bilsa, unga amal qilsa va uni boshqalarga o'rgatsa, qiyomat kuni mening shafomatim ostida bo'ladi", –degan hadis yetib kelgan. Shunga ko'ra hadislardan 40 tasini yodlab olishga va ularni xalqqa yetkazishga intilganlar. "Arba'in"ning lug'aviy ma'nosi: – 40 demakdir. Shuningdek, 40 kun chilla o'tirish ya'ni, sufiylarning 40 kun xilvatda riyozat chekishlari va ibodatlari hamda, inson dunyoga kelgan kundan 40 kunni va vafotidan keyingi 40 kunni ham anglatadi. Qirq kun –"poklanish" davri deb, ataladi.

O'rta asr mutafakkirlari payg'ambarimiz Muhammad (s.a.v.)ning turli mazmundagi ahloqiy hamda islom ahkomlariga oid hadislardan 40 tasini tanlab, bir yerga jamlaganlar. Jamlangan qirqta hadisning ma'no-mohiyatini oddiy xalqqa osonroq tushuntirishga intilganlar. Bunda nasr va nazmdan unumli foydalanganlar.

Arba'in sirasiga kiritilgan hadislar Qur'on oyatlari bilan mushtarak manoda bo'lib, qisqa va ravonligi o'quvchining yodlashi va tushunishiga qulaylik keltirgan. Qur'on va hadis mavzulariga asoslangan Arba'in asarlari sharq adabiyotida diniy nuqtai nazardan ibratli bo'libgina qolmay, balki sharq mumtoz adabiyotida o'ziga xos an'ana yaratilishiga zamin yaratdi.

Shuningdek, nasr va nazmda yaratilgan "Arba'in" asarlari islom dinining asl mohiyatini sodda va g'aroyib hikoyatlarda badiiy timsollar bilan bezangan holda xalq ommasi qalbiga yo'naltirilgan. Bu esa "Arba'in" asarlarining badiiy xususiyatlarini belgilaydigan omillardan biridir.

Kalit so'zlar: "Qur'on" oyatlari, hadislar, arba'in, "Arba'in" – "Chihil hadis", arab, fors, turkiy tillar, an'ana, Abdurahmon Jomiy, Alisher Navoiy, Muhammad Fuzuliy.

Abstract

It was tradition to write "Arbain" - "Chihil Hadis" works in Eastern classical literature which means collecting forty hadiths in one place, explaining their meaning to simple people, writing comments on them. The observations show that every time has its "Arbain", which put forward a clear theme and purpose. According to Hadith Prophet Muhammad (peace be upon him), "Whoever memorize forty hadiths, follows and teaches them, he will be under my intercession on the Day of Resurrection". According to this hadith people tried to memorize forty hadiths and deliver them to the people. The lexical meaning of "Arbain" is forty. In addition, to be in chilla for forty days means the prayers' purifying and praying in the nook for forty days, forty days from birth and after the death. These forty days are called as a period of "cleansing".

Medieval thinkers chose forty hadiths which were about Islamic rules and place together. They attempted to explain the meaning and significance of these forty hadiths to people in easier way. For this they used the prose and poetry effectively.

In this article we aimed to give some information about handwritten copies of "Arbain" works which are being saved in the central fund of Oriental manuscripts center named after Abu Rayhan Beruni under the Tashkent State Institute of Oriental studies of the Republic of Uzbekistan.

In summary, the book writing of Navoi's works differs from the fact that the various booklets of these manuscripts are the result of the spiritual world, demand and aesthetic pleasure of different periods and social classes. The tradition of "Arba'in" is ancient in Eastern literature. The rightest 40 hadiths are selected, and their contents are interpreted in ruba'i or qit'as. Navoi intended to "make glad the Turkic people from the 40 hadiths that the Persians have perceived".

Among the religious and ethical works "Arba'in" widely read in the past, we can guess with the number of copies kept in the Manuscripts of the Institute of Oriental Studies of the Academy of Sciences of Uzbekistan. This proves that we can get spiritual power from the works of Navoi, as well as each period had its own art of designing books.

Keywords:

The verses of the Qur'an, Hadith, Arbain, "Arbain" – "Chihil Hadith", Arabic, Persian, Turkish languages, tradition, Jami, Navai, Fusuli.

KIRISH

Jahon xalqlari bir-birlarining san'ati, adabiyoti, ilm-fani va madaniyati yutuqlaridan bahramand bo'lishi umuminsoniy ma'naviy hamda madaniy qadriyatlarining shakllanishi, insoniyatning ma'naviy yuksalishida muhim ahamiyatga ega.

O'zbekistonda keng ko'lamli islohotlar olib borilayotgan bugungi kunda, barcha sohalar qatori ilmiy merosimizning tarkibiy qismi bo'lgan mumtoz adabiyotimiz namoyandalarining diniy, ma'naviy, badiiy asarlarini o'rganishda yangi yondashuvlar joriy etilmoqda. Sharq mumtoz adabiyotida o'ziga xos an'anaga ega bo'lgan buyuk allomalarimizning badiiy-ma'rifiy, diniy merosiga oid ko'p asrlik "Arba'in" asarlarini jumladan, Jomiy, Navoiy va Fuzuliy "Arba'in" – "Chihil hadis" asarlarini o'rganish bugungi avlodlarning ta'lim-tarbiyasi va ma'naviy kamolotida muhim ahamiyat kasb etadi.

Sharq mumtoz adabiyotida mavjud an'analardan biri bu –muayyan qirqta hadisga nasr yoki nazmda sharh yozish an'anasidir. Sharq xalqlari adabiyoti tarixida Puroniy, Jomiy, Navoiy, Fuzuliy, Muhayyir, Mahmudxon Mahdum, Anvar Hojiahmedov, Shukur Qurbon kabilarning qirq hadis sharhiga bag'ishlangan she'riy "Arba'in" asarlari keng shuhrat qozongan. Adabiy

an'ana badiiy asar mavzusi, g'oyasi, uning tuzilishi, janr, vazn, syujet, kompozision qurilish kriteriylariga doir muntazam takrorlanuvchi xususiyatlar majmuining normaga aylanishi, qonuniyat darajasida amal qila boshlashi negizida shakllanadi. Arba'in ham mumtoz adabiyot davrida, ham zamonaviy davrda an'ana darajasida amal qilgan adabiy shakllardan biridir.

Sharq mumtoz adabiyotida Qur'on va hadislarning mazmun-mohiyati ijodkorlarni qiziqtirgan, ular muqaddas manbalardan ilhomlangan, muqaddas manbalarda keltirilgan g'oyalar va qarashlar ijodkorlarni yangi asarlar yaratishga undagan va shu tariqa keyinchalik ijod vakillarining axloqiy-g'oyalar aks etgan maxsus asarlari, ya'ni "Arba'in"lar vujudga kelgan.

METOD

Biz quyida Jomiy, Navoiy va Fuzuliyning "Arba'in" asaridagi ayol – ona timsoliga berilgan ta'rif va talqinni sharhlashni maqsad qildik Tadqiqot materiallarining o'ziga xos xususiyatlaridan kelib chiqib, ushbu tadqiqotda tavsiflash, ta'riflash, kontekstual va qiyosiy tahlil usullari qo'llanildi.

Sharq adabiyotida arba'in an'anasi bilan bog'liq turli masalalar, xususan, arba'in, uning mavzulari A.Qayumov, A.Rustamov, B.Hasanov, S.Hasanov, S.G'aniyeva, H.Karamatov, A.Dexqonov, N.Jabborov kabi ko'plab o'zbek olimlarining tadqiqotlarida u yoki bu darajada tadqiq etilgan (Pulatova, 2021: 203 s.; Pulatova, 2024: 226 s.).

NATIJALAR

Mazkur Jomiy, Navoiy va Fuzuliyning "Arba'in" asarida ahloqiy masalalarga bag'ishlangan 40 ta hadisning she'riy talqini berilgan bo'lib, shu 40 ta hadisdan 2 tasi ayol va ona timsoliga qaratilgan. Mazkur ikkala hadis ijtimoiy, axloqiy va hatto siyosiy masalalarga aloqador bo'lib, xalqning, yurtning ravnaqi va tinchligiga katta ta'sir ko'rsata oladi.

"Arba'in"dagi hadislarning ma'no-mohiyati, ta'sir doirasi shu darajada murakkab bo'lib, hali hanuz o'rganilib, unga amal qilib kelinmoqda.

Hadis:

النظر الى المرأة الا جنبية سهم مسموم من سهام ابليس

(tarj.: Begona ayollarga tashlangan har bir nazar shaytonning zaharli o'qlaridan bir o'qdir).

Jomiyda:

ديدين زلف و خال نامحرم

دانه كيد دام ابليس است

هر نظر نا و كيست زهر آلود

كه زشت كمان ابليس است

ya'ni: Nomahramning zulfu holiga qarash iblis tuzog'idagi hiyla donining urug'idir. Har bir nazar shayton kamonining otilajak zaharli o'qidir. (ARAYANA 1996.Vol. XXIV, 1-2, Jan-Feb.)

Jomiy hadis mazmunini 4 misrada shunday beradiki, arab tilidagi so'zlar ketma-ketligi buzilmaydi, birinchi jumladagi "nomahramga qarash" ifodasi qit'aning 1 va 2 misralarida juda chiroyli sharhlanadi, ya'ni ayollarning ko'rki bo'lgan sochi va xoliga qarash shayton tuzog'ining hiyla urug'idir, - deb tamsil san'atidan mohirona foydalaniladi va hadisidagi birinchi jumlada anglashiladigan ma'noning yorqin badiiy tasviriga erishiladi. Bunda ifodalanayotgan ayol yuzidagi "xol" iblisning hiyla urug'i (don) bo'lsa, uning "zulfi" iblisning

tuzogʻidir. Demak, zulf iblisning tuzogʻi boʻlsa, unga qoʻyilgan don – ayol zulfi yonidagi dona xolidir. Jomiy bu ikki misra orqali hadis taʼsirini oshiradi va oʻquvchi qalbiga yanada yaqinroq kirib boradi. Soʻngra “har nazar shayton kamonining zaharli oʻqidir”-deya, arab tilidagi matnning ikkinchi jumlasini hech qanday oʻxshatishlarsiz, nazmiy tarjimada bayon qilinadi. Hadisning asl mohiyati va taʼsir kuchi yuqori saviyada ochib beriladi.

Navoiyda:

Solma koʻz, kimki boʻlsa nomahram,

Garchi nafsing nazorada sud

Ki, nazarkim, harom shaytonning

Novakedur valek zahrolud.

yaʼni, nomahramga nazar solmagan, bundan nafsing foyda koʻrsa ham, bu nazar shayton kamonining zaharli oʻqidir. (Jabbarov, 2019: 556 s.)

Navoiy Jomiy talqinidagi uslubini takrorlaydi, biroq, birinchi baytni oʻzgacha talqin qiladi va “nomahram ayollarga qarashdan koʻngil nafsing bahra olsa ham, ularga qarama”, –deya, “nafs” va “sud” soʻzlarini qoʻllagan holda qitʼaning 1, 2- misralaridagi badiiy ifoda Jomiy talqinidan farq qilishiga erishadi. Oxirgi ikki misra esa, Jomiy talqinidagi soʻnggi baytni takrorlaydi.

Fuzuliyda:

Achma kez məhrəm olmajan juzunə

Ki, bu sevdadəhasil olmaz sud.

Bil ki, iblisin oxlarindandir

Hər nəzər bir xədənki-zəhralud.

yaʼni, nomahram yuziga boqmaginki, bu savdodan foyda boʻlmas. Bilginki, har bir nazar iblis kamonining zaharli oʻqidir. (Mirzayev, 1997: 90 s.)

Fuzuliy hadisni sharhlashda Jomiy va Navoiy talqinidan unumli foydalangani yaqqol koʻzga tashlanadi. Fuzuliy ham Jomiy yoʻlidan borib, arab tilidagi matn ketma-ketligini saqlaydi, biroq, hadisning badiiy talqinini oʻzgacha ifoda etadi. Fuzuliy ham “sud” soʻzini qoʻllaydi, ammo, Navoiydan farqli ravishda “bu sevdadə hasil olmaz sud”-deya, sud soʻzining inkor shaklini beradi va bunda, “senga mahram boʻlmagan, begona ayollarga koʻz tashlama, bu savdodan (Savdo – 1. kuchli ehtiros, berilish, ishq, shaydoliq; 2. istak, havas, orzu.) foyda boʻlmas”, –degan chuqur maʼno anglashiladi. Natijada, Fuzuliy hadis mazmunini 1 va 2- misralarda kengroq ochib berishga erishadi. Arab tilidagi matnning keyingi jummalari mazmuni qitʼaning soʻnggi baytlarida keltiriladi. Demak, Fuzuliybu sheʼriy tarjima-sharhida Jomiy va Navoiy talqinidagi soʻnggi misralarni takrorlaydi xalos.

Bir hadisning uch shoir tomonidan amalga oshirilgan sheʼriy sharhlar tarjimasi uch tilda oʻziga xos ohangda jaranglagan. Asl matnda, yaʼni hadisda keltirilgan “iblis” soʻzi Jomiy va Fuzuliy tarjima sharhida ham “iblis” deb berilgan, Navoiy esa, “shayton” soʻzini beradi. “Iblis” ham, “shayton” ham arabiy soʻz boʻlib, lugʻaviy maʼno jihatdan biroz farq qiladi (Baranov, 2004: - S.22)

Hadisdagi “المرأة الا جنبية” iborasini Jomiy va Navoiy oʻz talqinlarida “nomahram”, Fuzuliy “mahram boʻlmagan” deb, beradilar. Bunda milliy til xususiyatlari oʻz aksini topgan. Bu hadis talqinida Navoiy umumiylikka eʼtibor qaratgan boʻlsa, Jomiy badiiy timsollar yordamida talqinni jonlantirgan, Fuzuliy talqinni keng maʼnoda bergan.

Yuqoridagi hadisda bayon etilayotgan ma'noni chuqurroq anglash uchun Qur'onning Nur surasi, 30-oyati mazmunini bilishimiz kerak. Unda "(Ey Muhammad alayhissalom), mo'minlarga ayting, ko'zlarini (nomahram ayollarga tikishdan) to'ssinlar", – deyiladi.

Keyingi hadis:

الجنة تحت اقدام الامهات

(tarj.: Jannat onalar oyog'i ostidadir).

Bu mashhur hadisni Jomiy shunday talqin qiladi:

سر ز مادر مکش که تاج شرف
کرد از راه مادران باشد
خاک شو زیر پای او که بهشت
در قدم های مادران باشد

ya'ni, onaga bee'tibor bo'lma, shon-sharaf toji onaning oyog'i gardidadir, uning oyog'i ostidagi tufroq bo'lginki, jannat onalar qadami ostidadir.

Jomiy hadis mazmuninijuda go'zal tarzda ifodalaydi. Qit'aning birinchi bayti farzandga nasihat ohangida bo'lib, "sen onangdan bosh tovlama chunki, sening shonu-sharafing, sog'-omonliging, kamoling onangning bosgan qadami izining gardidandirdeya, tazod san'atidan mohirona foydalanadi. Baytda toj-gard, bosh-oyoq kabi qarama-qarshi bo'lgan so'zlarni qo'llab, ta'sirchan badiiy timsollarni aks ettirgan. Jomiy 3-4-misralarda birinchi baytdagi ta'sirchanglikni oshirgan holda, onang oyog'i tagidagi tufroq bo'l, jannat onalar oyog'i ostidadir – deb, hadisning she'riy tarjimasini nozik iboralar orqali beradi.

Navoiyda:

Onalarning oyog'i ostidadur,

Ravzayi jannatu jinon bog'i.

Ravza bog'i visolin istar esang,

Bo'l anoning oyog'i tufrog'i. (Rustamov, 1991: 32 s.)

Navoiy hadisning she'riy tarjimasini 1-2-misralarda beradi. Bunda ravzai jannat, jinon bog'i kabi arabiy va turkiy iboralar orqali ta'dil san'atini qo'llab, hadisning badiiy ifodasini kuchaytiradi. 3-4-misralar esa bir qarashda Jomiy talqinining tarjimasidek tuyuladi, biroq, Navoiy jannatning eng go'zal bog'laridan biri –ravza bog'ini istasang onaning oyog'i ostidagi tufroq bo'l, deydi.

Fuzuliyda:

Analar hürmätin dytun ki, mydam

Gabili-rəhməti-ilah olaciz.

Ictək anlar ajag'i altinda

Kər dilərsiz ki, jənnəti bylasiz. (Mirzayev, 1997: 90 s.)

ya'ni, Onalarning hurmatini doim joyigi qo'ying, Alloh rahmatiga erishasiz. Jannatiy bo'lishni istasangiz, bu istagingiz onaning oyog'i tagidadir.

Fuzuliy bu hadis ma'nosini juda chiroyli talqin qiladi: onalarni hurmat qilagan Alloh rahmatiga muyassar bo'ladi-deya, Jomiy va Navoiy talqinida qo'llangan timsollardan foydalanmaydi,

balki, “Alloh rahmati” va “istik” kabi o‘zga timsollar orqali hadis mazmunini ochib berishga harakat qiladi. Qit’aning so‘ngi ikki misrasi Jomiy va Navoiy talqiniga hamohangdir.

Jomiy, Navoiy va Fuzuliy yuqoridagi hadisning she’riy tarjima sharhlarini o‘z ona tillarida talqin qilar ekanlar, unda ifodalangan axloqiy g‘oyaning mohiyatini badiiy timsollar orqali jilolantirib, hadisning ta’sir doirasini kengaytira olganlar.

Bu hadisning ta’siri islom ta’limotidagi ayol – ona timsolida nihoyatda ulug‘lanishi “Biz insonga ota-onasini (rozi qilishni) amr etdik...!” – degan, ilohiy hukm bilan izohlanadi (“Luqmon” surasi. 14-oyat). Ona homiladorlik vaqtidan, to farzand dunyoga kelgunga qadar bir qancha mashaqqatlarni boshidan kechiradi. Shu vajdan Payg‘ambarimiz (s.a.v.) yuqoridagi hadislar orqali jannatni onalar oyog‘i ostiga to‘shab qo‘yadilar. Demak, Jomiy bu hadisga besabab murojaat etmagan. Musulmon olamida onalarning hurmati farz darajasiga ko‘tarilgan. (Pulatova, 2021: 203 s)

XULOSA VA TAVSIYALAR

XV asrdagi o‘z davrining yetuk mutafakkiri Jomiy ayol va onani qadrlashga undovchi hadislar murojaat etganligi, insonning kamolatga erishishida axloqiy munosabatlar muhim o‘rinni egallab, go‘zal tarbiya har qanday ta’limdan yuqori turishini ko‘rsatmoqda.

Xulosa qilib aytadigan bo‘lsak, payg‘ambar (s.a.v.) hadislar va ularning mazmun-mohiyati davrlar osha xalq e’tibori markazida bo‘lib kelgan. Shu sabab, oyat va hadislar mazmuni asrlar davomida musulmon xalqlarining milliy adabiyotiga singdirib kelindi. Natijada, diniy va milliy ta’limotlar uyg‘unlashib, adabiyotlar mushtarakligi vujudga keldi. Musulmon xalqlari adabiyotining bir-biriga uzviy bog‘liqligi sharq mumtoz adabiyoti rivojiga juda katta xissa qo‘shgan mushtarak asarlar misolida o‘z ifodasini topadi.

“Arba’in” asarlarining yuzaga kelganligi ijtimoiy tafakkur va estetik qarashning shakllanishi va rivoji maxsul bo‘lib, “Arba’in” asarlar din arkonlari bilan badiiy tafakkur uyg‘unligini vujudga keltirgan tarixiy-adabiy voqelik sifatida o‘zligini namoyon qiladi.

Arba’in – muallif estetik tasavvuri asosida hadislar badiiy talqiniga bag‘ishlangan asar bo‘lib, muallif o‘z mahorati orqali hadislar mazmuni va mohiyatini qayta yaratishga urinadi.

“Arba’in hadis”, “Chihil hadis”, “Qirq hadis” nomi bilan mashhur bo‘lgan hamda diniy arkonlar mazmunini tushuntirishga bag‘ishlangan, xalqning ma’naviy kamolatiga juda katta hissa qo‘shgan asarlar bo‘lib, sharq xalqlari mutafakkirlari ijodidan o‘rin olgan.

Arba’in asarlardan yosh avlodni tarbiyalashda mukammal dastur, o‘quv qo‘llanma va badiiy adabiyot sifatida foydalanish mumkinki, undagi komil inson g‘oyasi har bir davrda o‘ziga xos mazmun mohiyatni aks ettiradi.

ADABIYOTLAR

1. ARAYANA (1996). Vol. XXIV, 1-2, Jan-Feb. Kabul. P. (in Arabic)
2. Jabbarov, N. (2019) The harmony of educational content and artistic form in Alisher Navoi's Arbain. *“Alisher Navoiy va XXI asr”: respublika amaliy-nazariy anjuman materiallari, T.: 556 b. (in Uzbek)*
3. Works of Muhammad Fizuli. (1958). Məhəmməd Fuzuli əsərləri. II-çild.– Baki. (in Azerbaijani)
4. Mirzayev A. (1997). “40 hadith created by Jami, Navoi, Fizuli”. *“Jomiy, Navoiy, Fuzuliy yaratgan 40 hadis”. - Baku: “Ozan”, 90 b. (in Azerbaijani)*

5. Najafov A. (2003). A gift for the fortieth anniversary (The experience of researching the poetic interpretation of the hadiths of Jami and Navoi). // The Star of the East, - No. 2. *Podarok k sorokaletiyu* (Opit issledovaniya poeticheskogo tolkovaniya xadisov Djami i Navoi). // *Zvezda Vostoka*, - №2. (in Russian)
6. Rustamov Alibek. (1991). Definition and Remarks. *Sharh va izohlar*. – Alisher Navoiy. *Arba'in*. – Toshkent, Meros, – 32 b. (in Uzbek)
7. Pulatova, M. (2021). Traditions of «arbain» in classical oriental literature (on the example of jami, navoi and fuzuli). *Sharq mumtoz adabiyotida “Arba'in” yozish an'anasi* (Jomiy, Navoiy va Fuzuliy asarlari misolida): Monografiya /. – toshkent, –s 203. (in uzbek)
8. Pulatova,, M. (2024). Klasik doğu edebiyatında erbain yazma geleneği câmî, alî şîr nevâî ve fuzûlî'nin erbain eserlerinin karşılaştırılması. ankara. –S. 226. (in Turkiya)

БАДИЙ МАТНДА ТИЛ ВА МАДАНИЯТ ЎЗARO АЛОҚАСИНИНГ ХУСУСИЯТЛАРИ

Сиддикжонова Мастура, докторант

Наманган Давлат Университети ORCID:0009-0002-9627-8666

Аннотация: Мақола тил ва маданият ўзаро таъсири муаммоси ҳамда уларнинг инсоннинг нутқий фаолият қобилияти нуктаи назаридан тил эгаси сифатида шаклланишидаги ролига бағишланган. Мақолада тил ва миллий маданият ўртасидаги алоқани тадқиқ қилган маҳаллий ва хорижий тилшунослар, антропологлар, методистларнинг қарашлари таҳлил қилинган. Бу асосий тушунчаларнинг матн яратилиши ва уни маданий аспектда талқин қилиниши жараёнида қандай ўзаро таъсирга киришини ўрганиш мақсад қилинган.

Калит сўзлар: тил, маданият, маданиятшунослик, ўзаро таъсир, бадий матн, яхлитлик, ахборот, халқ руҳи, миллат мавжудлиги, сигнал, тил сирлари, ажралмас боғлиқлик.

Annotation. Streeting is devoted to the problem of the interaction of language and culture and their role in the formation of a person as a native speaker from the ability to speech activity. An analysis of the existing interpretations of the problem of language communication with national culture is presented. To this end, the author gives the views of prominent domestic and foreign scientists of linguists, anthropologists, methodologists in order to study the depth of interpenetration of these fundamental concepts when creating and interpreting the text in the cultural aspect.

Key words: language, culture, cultural studies, interaction, artistic text, integrity, information, folk spirit, being of the people, signal, secrets of the language, inextricable connection.

Муаммонинг долзарблиги

Замонавий тил ўқитиш методикасининг энг муҳим вазифаларидан бири – рус тилини хорижий тил сифатида ўргатувчи келажакдаги ўқитувчиларда бадий матнларни миллий маданият билан боғлиқ ҳолда тушуниш ва таҳлил қилиш малакаларини шакллантиришдан иборат. Шунингдек, тил ҳодисалари орқали халқнинг тарихий ва маданий хусусиятларини англай олиш қобилиятини ривожлантириш ҳам муҳимдир.

Тил орқали инсон ўз устида ишлайди, у тил тизимлари, ғоялар, образлар оламида яшайди. Кўпгина ахборотлар инсонга сўз орқали етказилади, унинг жамиятдаги муваффақияти эса нутқ маданияти, тил сирларини англаш қобилияти билан чамбарчас боғлиқ.

Шу боис тил инсонни шакллантирадиган асосий омиллардан бири ҳисобланади. Тилсиз тафаккур жараёнлари амалга ошиши мумкин эмас, чунки тил фикрлаш жараёнларига бевосита таъсир кўрсатади.

Манбалар таҳлили

Тил ва маданият ўзаро таъсирини ўрганиш масаласи XIX асрдаёқ немис олимлари – Гримм ака-укалар томонидан кўтарилган. Кейинчалик бу ғоялар рус олимлари Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, А.Н. Афанасьевлар томонидан ривожлантирилган.

В. фон Гумбольдт таълимотига кўра, "Тил – халқ руҳидир, у миллатнинг мавжудлигидир". У тилни маданиятни шакллантирадиган ва сақлайдиган асосий омил сифатида кўради.

"Сўзлар ва нарсалар" мактаби (Wörter und Sachen) маданий контекстда тилни ўрганиш зарурлигини кўрсатди. Шунингдек, Сепир-Уорф гипотезасига кўра, ҳар бир тил инсон тафаккури ва маданиятига таъсир кўрсатади.

Тадқиқот методологияси

Бадий матнда тил ва маданият алоқасини ўрганиш лингвомаданиятшунослик таҳлил орқали амалга оширилади. Тил маданий маълумотларни етказувчи восита бўлгани учун матнларда маданий кодлар мавжуд.

Лингвомаданиятшунослик фанининг тадқиқот объекти – тил, маданият ва инсон ўртасидаги ўзаро муносабатлардир. Ушбу объект тилшунослик, маданиятшунослик, этнография ва психоллингвистика нуқтаи назаридан ўрганилади.

Муҳокама ва хулосалар

Тил ва маданият турли даражаларда бир-бирига таъсир кўрсатади. Тил халқ маданиятининг ажралмас қисми бўлиб, тарих, урф-одатлар, диний қарашлар ва миллий қадриятларни ўз ичига олади.

Замонавий дунёда тил ва маданият алоқаси оммавий коммуникация, интернет ва медиа воситалари орқали янада кучаймоқда. Янгиланган технологиялар ва маданий ўзгаришлар натижасида тилда янги сўзлар ва иборалар пайдо бўлмоқда.

Хулоса қилиб айтганда, "Тил ва маданият бир-бирига боғлиқ, бири иккинчисиз мавжуд бўла олмайди". Тил нафақат маданиятни акс эттиради, балки уни ривожлантиришда ҳам муҳим рол ўйнайди.

Foydalanilgan adabiyotlar:

1. Антонова, Е.С., Воителева, Т.М. Русский язык и культура речи [Текст]: учебник / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 319 с.
2. Белик А. А. Культурология. Антропологические теории культур. -М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1999.-С
3. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка [Текст] / Ф.И. Буслаев / Сост. И.Ф. Протченко, Л.А. Ходякова. - М.: Просвещение, 1992. - 512 с.
4. В.В. Воробьев Лингвокультурология : (Теория и методы). - М.:Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. - 331 с

NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES' POTENTIAL AND FUTURE IN EDUCATION

Shahlo Kamalova

Senior lecturer, Department of Western Languages, University Oriental

0009-0004-1262-8337

Abstract

A branch of artificial intelligence (AI), neural network technologies are rapidly changing the face of education. The potential to completely transform the way we learn, teach, and interact with knowledge has grown as machine learning models advance. This article explores the prospects and future of neural network technologies in education, highlighting their current applications, challenges, and anticipated developments. This article discusses the problems and prospects of using artificial intelligence technology in education. In this context, various programs and applications that can be used in the learning process are considered. One of the most significant uses of neural networks in education is personalized learning, which provides a customized strategy to address each student's unique needs. Neural networks can evaluate large amounts of data and produce dynamic, personalized learning experiences, in contrast to traditional educational techniques that frequently use a one-size-fits-all approach. This is a detailed examination of how neural networks are revolutionizing education's use of individualized learning.

Key words. artificial intelligence, learning models, personalized learning

Аннотация

Нейросетевые технологии, являющиеся одним из направлений искусственного интеллекта (ИИ), стремительно меняют облик образования. По мере развития моделей машинного обучения растет потенциал для полного преобразования способов изучения, преподавания и взаимодействия со знаниями. В этой статье рассматриваются перспективы использования нейросетевых технологий в образовании, освещаются их текущие области применения, проблемы и ожидаемые разработки. В этой статье рассматриваются проблемы и перспективы использования технологий искусственного интеллекта в образовании. В этом контексте рассматриваются различные программы и приложения, которые могут быть использованы в процессе обучения. Одним из наиболее важных применений нейронных сетей в образовании является персонализированное обучение, которое обеспечивает индивидуальную стратегию для удовлетворения уникальных потребностей каждого учащегося. Нейронные сети могут обрабатывать большие объемы данных и создавать динамичный, персонализированный опыт обучения, в отличие от традиционных образовательных технологий, которые часто используют универсальный подход. Это подробное исследование того, как нейронные сети революционизируют использование индивидуального обучения в образовании.

Ключевые слова. искусственный интеллект, модели обучения, персонализированное обучение

Introduction

One of the most exciting prospects for neural networks in education is their ability to offer personalized learning experiences. By analyzing a student's learning style, pace, and progress, AI-driven systems can adapt content to better suit individual needs. This ability is powered by neural networks that analyze large sets of data, providing real-time feedback and guidance. Adaptive learning platforms, such as Coursera and Khan Academy, are examples of how neural networks already provide personalized learning paths. Personalized learning is one of the most impactful applications of neural networks in education, offering a tailored approach to meet the individual needs of students. Traditional educational methods often follow a one-size-fits-all model, but neural networks can analyze vast amounts of data and create dynamic, customized learning experiences. Here's an in-depth look at how neural networks are transforming personalized learning in education. Neural networks are the backbone of many adaptive learning systems that adjust content and learning pathways based on a student's abilities and progress. These systems use data from interactions, such as quiz scores, reading times, and engagement levels, to continuously update the learning journey.

Another key benefit of neural networks in personalized learning is the ability to provide real-time feedback to students. AI-driven systems can instantly analyze a student's response to a question or task and provide immediate corrective guidance. This real-time feedback is essential for reinforcing concepts as students encounter difficulties, helping them to understand and correct mistakes before moving on to new material. For example, **Squirrel AI**, a Chinese AI tutoring platform, leverages neural networks to provide immediate feedback in subjects like mathematics. The platform's neural networks can detect where a student is struggling and adjust lessons or provide hints to guide the learner through the problem-solving process.

Neural networks also power content recommendation systems that suggest learning resources based on a student's preferences, performance, and learning style. These systems track user interactions, monitor progress, and identify the most effective learning strategies for each individual. They then recommend videos, articles, quizzes, or exercises that are tailored to the student's unique needs.

Coursera and **edX**, two of the leading online education platforms, use neural networks to suggest courses that align with a learner's skills, goals, and past interactions. For instance, if a student has completed courses on basic programming, the system might recommend more advanced courses in machine learning or data science. Neural networks are capable of analyzing vast amounts of student behavior data to predict future performance and learning behaviors. By examining factors like how often a student interacts with content, the types of resources they prefer, and the time spent on different topics, neural networks can predict a student's future performance and identify areas where they may need additional support.

Moreover, neural networks can help identify a student's preferred learning style—whether they are more visual, auditory, or kinesthetic learners—and adjust content delivery to match that preference. This personalized approach enhances engagement and improves learning outcomes by catering to each student's preferred method of learning.

Gamified Learning and Engagement Analytics. As gamified learning becomes more widespread, neural networks can be used to **analyze engagement** in educational games or simulations. By evaluating how students interact with game-based content, neural networks can provide valuable insights into their motivation, learning preferences, and cognitive engagement. For example, **Kahoot!** and **Duolingo** use elements of gamification to track student progress and engagement. Neural networks analyze these interactions to determine how effectively students

are mastering skills and progressing through levels. These insights can inform the design of more engaging, interactive learning experiences that motivate students while providing valuable educational content.

Language and speech recognition powered by neural networks are increasingly used to support personalized learning, especially for students with different learning needs. Neural networks can convert speech to text, recognize accents or dialects, and even identify language-based barriers that students may face. This is especially helpful for students with learning disabilities, non-native speakers, or those requiring assistive technologies.

Automated Grading and Assessment. Neural networks are also being leveraged to automate the grading process. This technology can analyze student responses and provide feedback much faster than traditional methods. Systems that grade essays or coding exercises are being implemented to streamline the assessment process. AI tools such as Turnitin use neural networks to check for plagiarism and provide insightful reports, which can help educators improve student outcomes. Automated grading and assessment represent one of the most promising applications of neural networks in education. These technologies have the potential to streamline grading processes, provide real-time feedback, and reduce the workload of educators. By leveraging machine learning and neural networks, automated systems can evaluate student performance with precision, consistency, and scalability. Here, we explore how neural networks are being used for grading and assessment, their benefits, challenges, and the future of this technology in education.

One of the most widely discussed uses of neural networks in automated grading is in the evaluation of written assignments, particularly essays. Traditionally, grading essays has been a time-consuming and subjective task, with human graders potentially introducing biases or inconsistencies. Neural networks, however, can objectively assess written work based on a variety of criteria, including grammar, coherence, structure, relevance, and even argument strength.

Systems like **Grammarly** and **Turnitin** use neural networks to analyze grammar and writing style, providing feedback to help students improve their writing. More advanced systems, like **E-rater** (used by ETS for GRE and TOEFL), assess essays on a deeper level, evaluating content, organization, and syntax while providing a score comparable to that of human graders. These systems use training data from previous graded essays to learn how to predict scores effectively.

Grading multiple-choice and short-answer questions is a more straightforward application of automated assessment. Neural networks can be used to grade these types of questions quickly and accurately by comparing student responses with predefined correct answers or patterns. For multiple-choice questions, the system simply checks the selected answer against the correct option. In short-answer questions, neural networks can compare the student's response to a large dataset of acceptable answers, recognizing variations in phrasing, synonyms, or slightly different word choices. This can save educators significant time in reviewing assignments and exams, allowing them to focus more on teaching and student interaction.

For example, platforms like **Socrative** and **Quizlet** incorporate automated grading systems for multiple-choice and short-answer questions, enabling teachers to quickly assess student performance on quizzes and tests.

Neural networks are also being used to support peer assessments and collaborative projects. In group settings, students often engage in peer review processes, where they evaluate each other's

contributions to a project or assignment. Neural networks can help standardize and automate this process, making it more objective and scalable.

AI-based systems can analyze the quality of peer feedback and provide students with insights into how their work was perceived by others. For instance, **Peergrade** and **CritiqueIt** allow students to assess each other's work, with the system using neural networks to detect patterns in the feedback and offer suggestions for improving the quality of the assessment. This can help educators ensure fairness and consistency in peer-reviewed assignments.

Automated grading systems can provide real-time feedback, which is critical for student learning. Instead of waiting for a teacher to manually grade an assignment, students can receive instant evaluations of their work, which helps reinforce learning and allows for quicker intervention if necessary.

In subjects like mathematics, neural networks are capable of automatically grading complex problems, offering step-by-step solutions, and providing hints or additional learning resources when needed. For example, **Mathway** and **Photomath** use neural networks to solve math problems and guide students through the problem-solving process. This immediate feedback allows students to understand their mistakes and correct them in real time, improving their learning outcomes.

Neural networks are also being employed to conduct deeper analyses of student performance beyond just grading individual assignments. By aggregating data across multiple assessments, neural networks can identify trends and patterns in a student's performance over time. This can help identify areas of improvement or potential learning gaps that may not be immediately obvious to the teacher.

Another critical aspect of automated grading and assessment is plagiarism detection. Neural networks help identify similarities between student submissions and vast databases of published materials, providing educators with insights into whether a student has copied work from external sources. Tools like **Turnitin** and **Plagscan** use deep learning algorithms to detect not only direct copying but also paraphrasing, citation issues, or any form of academic dishonesty. These tools can compare text to millions of sources in real-time, ensuring that students' work is original and upholds academic integrity.

Efficiency and Time-Saving: Neural networks can quickly grade large volumes of assignments, which is especially beneficial in online learning environments or large classes. Educators can save time on administrative tasks and focus more on student engagement.

Consistency and Objectivity: Unlike human graders, neural networks are not subject to fatigue or bias. This results in consistent grading standards across different students and assignments, ensuring fairness.

Scalability: Automated grading systems can handle hundreds or even thousands of assignments simultaneously, making them highly scalable for large courses or institutions with a high number of students.

Instant Feedback: Automated grading systems can provide immediate feedback to students, which is crucial for effective learning. Students can quickly learn from their mistakes and improve their performance.

Continuous Monitoring: AI-powered systems can track student progress over time, identifying areas of difficulty and providing ongoing assessments. This allows for better tracking of learning outcomes and more personalized interventions.

Lack of Human Judgment: While neural networks excel at grading objective tasks, they may struggle with assessing creativity, critical thinking, or subjective aspects of written work. Human judgment is still crucial for evaluating these complex elements.

Bias in Algorithms: Like all AI systems, neural networks can inherit biases from their training data. If the data used to train the grading system is biased, the system's assessments may reflect those biases, leading to unfair grading.

Data Privacy Concerns: The use of AI for grading requires the collection of student data, which raises privacy concerns. Educational institutions must ensure that appropriate safeguards are in place to protect sensitive information.

Dependence on High-Quality Data: For automated grading systems to work accurately, they need high-quality, representative training data. If the data is insufficient or flawed, the system may produce inaccurate assessments.

Tutoring Systems Intelligent tutoring systems (ITS) powered by neural networks provide students with interactive learning support. These systems simulate one-on-one tutoring experiences, offering explanations, answering questions, and guiding students through difficult concepts. For instance, Carnegie Learning has developed ITS for subjects like mathematics that adapt in real time based on student input.

Language Processing and Translation In global classrooms, neural networks have shown promise in natural language processing (NLP), enabling real-time translation and speech recognition. Platforms like Google Translate and Duolingo rely on deep learning models to offer instant translations, allowing students to engage with materials in different languages. Additionally, speech-to-text systems powered by neural networks have made education more accessible for students with disabilities.

522

While the potential of neural networks in education is immense, several challenges remain.

Data Privacy and Security Neural networks in education require massive amounts of student data for training, which raises concerns regarding data privacy. Safeguarding this data against breaches is a priority, as educational institutions handle sensitive information about minors and students' academic performance.

Bias in AI Algorithms Neural networks are trained on historical data, which may contain biases that get reflected in their outputs. For example, AI-based grading systems may inadvertently favor certain demographic groups over others. Addressing these biases is crucial to ensure fairness and equality in educational technologies.

Teacher and Student Adaptation Integrating AI technologies into traditional education systems can be a challenge for both teachers and students. Teachers may need additional training to incorporate these tools effectively, and students must adapt to using AI-assisted learning platforms. Resistance to change can also impede the widespread adoption of neural network-based education tools.

Enhanced Learning Analytics In the future, neural networks will continue to advance in their ability to analyze learning patterns at a granular level. This data will allow educators to better understand each student's strengths, weaknesses, and learning preferences. Tools powered by deep learning could provide real-time insights into student performance and offer suggestions for curriculum modifications.

Immersive Learning Experiences Neural networks could facilitate the creation of immersive learning experiences using virtual reality (VR) and augmented reality (AR). By combining AI

with VR/AR, students could interact with 3D models of historical events or complex scientific phenomena, enhancing the learning experience. In fact, platforms like Oculus and Google's ARCore are already laying the groundwork for these technologies.

Lifelong Learning and Skill Development With the rise of AI, lifelong learning is becoming an essential part of career development. Neural networks can help learners of all ages acquire new skills by offering adaptive learning paths and continuous feedback. For example, AI-driven platforms like LinkedIn Learning and Udacity provide individuals with personalized course recommendations based on their career goals.

AI-Enhanced Collaboration Tools Neural networks may also play a role in improving collaboration in education. AI can be used to pair students with complementary skills for group projects or suggest collaborative learning experiences. This type of technology will be essential for fostering teamwork in an increasingly digital and interconnected world. As neural network technologies continue to evolve, one of the most transformative areas of education is **learning analytics**. Enhanced learning analytics powered by neural networks promises to revolutionize how educational data is collected, analyzed, and used to support both students and educators. By harnessing the power of artificial intelligence (AI) and machine learning (ML), neural networks can provide deeper insights into student behaviors, learning outcomes, and overall educational processes. Here, we will explore how neural networks will shape the future of learning analytics and how these advancements will impact education.

Real-Time, Actionable Insights In traditional education settings, analyzing student performance often occurs after the fact, typically in the form of final exams, essays, or periodic tests. Neural networks, however, enable **real-time learning analytics** that provide immediate insights into a student's progress. These AI-powered systems can track and evaluate a student's interactions with learning materials, pinpointing areas where they struggle or excel as they engage with content. For example, **learning management systems (LMS)** such as **Moodle** or **Canvas** are integrating machine learning algorithms to assess students' real-time performance. Neural networks can analyze various types of data, such as time spent on tasks, quiz scores, and engagement with multimedia content, to provide instant feedback and suggestions. This real-time data not only helps students to improve quickly but also gives teachers the ability to adjust their teaching methods and course materials on the fly.

Predictive Analytics for Early Intervention One of the most powerful applications of neural networks in learning analytics is their ability to **predict student success**. By processing vast amounts of student data, including demographic information, past performance, and behavioral patterns, neural networks can predict which students are at risk of falling behind or failing a course. This predictive capability allows for early intervention, enabling educators to offer targeted support before issues become severe.

Personalized Learning Paths. Neural networks are key to creating **highly personalized learning experiences**. By analyzing data on a student's strengths, weaknesses, preferences, and learning styles, neural networks can create tailored learning paths that are unique to each individual. This helps optimize the learning process by ensuring that students receive the most relevant and effective materials for their needs. Personalized learning systems, such as **Knewton** and **DreamBox**, adapt content in real-time based on student performance, learning preferences, and pace. These systems leverage neural networks to analyze vast datasets to ensure that each student receives content that challenges them just enough to keep them engaged without overwhelming them. Personalized learning paths enable students to move forward at their own pace, leading to better retention and comprehension of the material.

Collaboration and Social Learning Insights. Neural networks can also enhance **collaborative learning** by tracking how students interact with each other in group settings. Analyzing the social dynamics of student groups can help identify how peer collaboration contributes to learning outcomes. This type of social learning analytics can provide insights into which students are leading group discussions, which are providing helpful feedback, and which may need encouragement to participate more actively. In platforms like **Slack** or **Google Classroom**, neural networks could track the frequency, quality, and context of student interactions, offering valuable insights into group work dynamics. This can be useful for educators who want to foster a collaborative classroom environment, ensuring that all students contribute to group discussions and peer learning.

Comprehensive Learner Profiles. Neural networks can create **comprehensive profiles** of individual learners by continuously analyzing data points throughout their educational journey. These profiles include detailed insights into academic performance, engagement levels, preferred learning modalities, emotional and social indicators, and even external factors such as attendance or participation in extracurricular activities.

These profiles enable a more holistic approach to understanding student progress, going beyond test scores to consider factors that contribute to a student's success or challenges. Educators can use these profiles to tailor instructional strategies, provide appropriate resources, and offer emotional or social support where needed. For instance, **CogBooks** and **Carnegie Learning** combine learning analytics with neural networks to generate data-rich student profiles that guide teachers in crafting more effective lesson plans and interventions. These profiles provide teachers with insights into how students learn best and where they may need additional support.

Improved Assessment and Feedback Mechanisms. Neural networks can enhance the way assessments are conducted and feedback is delivered. Traditional assessments may focus on a student's ability to recall information, but neural networks can analyze more complex aspects of learning, such as critical thinking, creativity, and problem-solving skills.

For example, AI systems can assess not just the correctness of answers but the process students used to reach those answers. In problem-solving scenarios, neural networks can track the steps a student takes and provide feedback on areas where their reasoning faltered. This type of granular, dynamic feedback helps students improve their learning strategies and reinforces long-term retention of knowledge. Moreover, neural networks can provide **adaptive feedback** based on real-time performance. For instance, if a student struggles with a particular concept, the system can adjust its feedback and offer additional resources, practice exercises, or explanations, ensuring that the feedback is as relevant and constructive as possible.

Learning Analytics for Curriculum Improvement. Learning analytics powered by neural networks don't just benefit individual students—they can also help improve **curriculum design**. By analyzing large datasets from various classes, schools, and even institutions, neural networks can identify trends and patterns that reveal which teaching methods, course content, or instructional strategies are most effective. This data can help educators refine their curriculum to better meet the needs of students, making it more adaptive and responsive to changing learning needs. For example, neural networks could identify topics or assignments where many students tend to struggle, prompting instructors to revise the material or offer additional support in those areas. In addition, AI-driven tools can help academic institutions better understand which types of assessments and instructional methods result in the best learning outcomes, leading to more evidence-based curriculum development and decision-making.

Collaboration and Social Learning Insights. Neural networks can also enhance **collaborative learning** by tracking how students interact with each other in group settings. Analyzing the social dynamics of student groups can help identify how peer collaboration contributes to learning outcomes. This type of social learning analytics can provide insights into which students are leading group discussions, which are providing helpful feedback, and which may need encouragement to participate more actively. In platforms like **Slack** or **Google Classroom**, neural networks could track the frequency, quality, and context of student interactions, offering valuable insights into group work dynamics. This can be useful for educators who want to foster a collaborative classroom environment, ensuring that all students contribute to group discussions and peer learning.

Conclusion

The integration of neural networks into personalized learning systems is transforming education by ensuring that students receive customized and adaptive learning experiences. By continuously analyzing data, providing real-time feedback, and offering content tailored to individual needs, neural networks are helping to bridge the gap between traditional education models and the dynamic needs of modern learners. As AI technologies continue to evolve, personalized learning powered by neural networks will become even more sophisticated, offering learners an increasingly individualized and optimized path to success. Automated grading and assessment powered by neural networks are revolutionizing education by making grading processes faster, more consistent, and scalable. These systems provide valuable real-time feedback, reduce administrative burden on teachers, and help identify areas for student improvement. However, challenges such as bias, data privacy, and the need for human judgment in complex assessments remain. As technology continues to advance, the future of automated grading and assessment holds the promise of even more sophisticated, fair, and inclusive educational practices. The future of neural network technologies in education holds vast promise. From personalized learning experiences and automated grading to immersive VR-based education, AI is poised to redefine how students engage with learning materials. While challenges such as data privacy, algorithmic bias, and adoption hurdles remain, the prospects of creating more accessible, efficient, and tailored educational experiences are exciting. Continued research and development will be key to overcoming these barriers and fully unlocking the potential of neural networks in education.

References

1. Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). "Educational Data Mining and Learning Analytics." In *Learning Analytics*. Springer.
2. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
3. Heffernan, N. T., & Heffernan, C. L. (2014). "The Cognitive Tutor: Learning Analytics in Action." In *Proceedings of the 7th International Conference on Educational Data Mining*.
4. Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (2014). "Emerging Technologies in Distance Education." *Journal of Distance Education Technologies*.
5. Dede, C. (2014). *The role of technology in transforming learning and education*. The Education Digest, 79(1), 15-19.
6. Siemens, G. (2013). *Learning analytics: The emergence of a discipline*. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213490706>

7. Spector, J. M. (2014). *Conceptualizing K-12 blended learning environments*. *Journal of Educational Computing Research*, 51(1), 1-29. <https://doi.org/10.2190/EC.51.1.a>

ТИЛ ПРАГМАТИКАСИ НУҚТАИ НАЗАРИДАН ДИАЛОГ ВА ДИАЛОГИК
НУТҚ МУАММОЛАРИ

Raimjanova Nilufar

Senior teacher, Department of Western Language, University Oriental,
0009-0000-9331-5279

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы языковой коммуникации, основные аспекты прагматики, стремления к практическому и социальному развитию, изучению смысла и контекста дисциплины, диалога и диалогической речи, которые имеют огромное значение. Диалог, поочередно, язык и взаимодействие, прагматическая точка зрения, близость, значимость, информативность, наконец, эффективная коммуникация- вот примеры важного значения профессии. В качестве прагматических критериев могут выступать не только "смыслы", но и контекст и содержание. Прагматический контекст должен соответствовать определенным порядкам и традициям, которые были выработаны в той или иной ситуации. Прагматика рассматривает язык как универсальный и общепринятый контекст, в котором речь идет не только о грамматике, но и о том, как мы ее используем, анализируем содержание и воспринимаем сообщения. Прагматические отношения - это процессы функционирования языка, т. е. взаимоотношения между людьми и коммуникациями, заключающиеся в установлении взаимопонимания между ними.

527

Ключевые слова. языковая коммуникация, диалог, контекст и содержание

Abstract. Ushbu maqolada til aloqasi muammolari, pragmatikaning asosiy jihatlari, amaliy va ijtimoiy rivojlanishga intilish, intizomning mazmuni va kontekstini o'rganish, dialog va dialogik nutq katta ahamiyatga ega. Muloqot, navbatma-navbat, til va o'zaro ta'sir, pragmatik nuqtai nazar, yaqinlik, ahamiyatlilik, axborot mazmuni, nihoyat, samarali muloqot kasbning muhim ahamiyatiga misoldir. Pragmatik mezonlar nafaqat "ma'nolar", balki kontekst va tarkib ham bo'lishi mumkin. Pragmatik kontekst muayyan vaziyatda ishlab chiqilgan muayyan tartib va an'analarga mos kelishi kerak. Pragmatika tilni nafaqat grammatika, balki undan qanday foydalanishimiz, tarkibni tahlil qilishimiz va xabarlarni idrok etishimiz bilan bog'liq bo'lgan universal va umumiy qabul qilingan kontekst sifatida ko'rib chiqadi. Pragmatik munosabatlar- bu tilning ishlash jarayonlari, ya'ni. odamlar va aloqa o'rtasidagi munosabatlar, ular o'rtasida o'zaro tushunishni o'rnatishdan iborat.

Kalit so'zlar. til aloqasi, dialog, kontekst va tarkib

Kirish

Тил прагматикаси, инсонларнинг тилни ишлатишдаги амалий ва ижтимоий муносабатларини, ундаги маъноларни ва контекстни тадқиқ қилувчи фан сибатида, диалог ва диалогик нутқ муаммоларини жуда катта аҳамиятга эга. Прагматика, асосан, тил ишлатишдаги ҳадисалар, тилни қабул қилиш ва ундан фойдаланиш жараёнларига оид ҳудудлар ва талабларни ўрганишга қаратилган. Диалог, ўз навбатида, тилнинг энг ёшашли ва интерактив шакли бўлиб, прагматик нуқтаи назардан кўриб чиқилганда,

ундаги маънолар, хабардорлик, ниҳоятда, коммуникациядаги самарадорлик масалалари муҳим аҳамият касб этади.

Диалог ва прагматика

Диалог — бу икки ёки ундан кўп одамлар ўртасидаги тилли алоқа шакли бўлиб, у нутқнинг динамик жараёнида рўй беради. Диалогда иштирок этувчи томонлар ўзларининг фикр ва мақсадларини билдиришга, ундан фойдаланишга ва бундан сабаб бўлган ўзгаришларга таъсир қилишга ҳаракат қиладилар. Прагматика нуқтаи назаридан диалогда асосий аҳамиятга эга бўлган жиҳатлардан бири — контекстдир. Бу контекст тил ишлатувчиларининг ижтимоий, маданий ва психологиявий ҳолатларини, шунингдек, уларнинг муносабатларини ва мақсадларини ўз ичига олади. Прагматик тўсқинликларнинг айрим намунаси сифатида "буюк маънолар"ни фақат сўзнинг ўзи билан, контекст ва кузатишлар орқали ўрганиш мумкин. Прагматика контекстни олиб кирган ҳолда, ҳар бир нутқий ҳодиса маълум бир вазиятда ишлатилган тартибларга ва интилишларга мос бўлиши керак.

Прагматик тўсқинликлар

Прагматика тилни амалий ва ижтимоий контекстда таҳлил қилиш бўлиб, у тилимизнинг фақат грамматик қоидалари эмас, балки ундан қандай фойдаланишимиз, мазмунни қандай тарзда англашимиз ва хабарларни қандай қабул қилишимиз билан боғлиқдир. Прагматик тўсқинликлар — бу тил ишлатишдаги муайян ишлатиш жараёнлари, яъни инсонлар орасидаги алоқа ва коммуникациянинг самарали бўлишини тўсишга сабаб бўладиган омиллардир. Прагматик тўсқинликлар бир қатор сабабларга кўра рўй беради, улар контекстнинг нотўғри тушуниши, коммуникатив мақсаднинг аниқ бўлмаслиги ёки ҳар икки томоннинг тилдан нотўғри фойдаланиши билан боғлиқ бўлиши мумкин. Қуйида прагматик тўсқинликларнинг айрим турлари ва уларни тушунишга боғлиқ жараёнлар келтирилади:

528

1. Контекстнинг нотўғри тушуниши

Диалогда ҳар бир томон ўз фикрларини бир-бирига етказиш учун контекстга ишонган ҳолда ишлайди. Агар контекст ва вазиятни тўғри талқин қилишда хато қилинса, бу прагматик хатога олиб келиши мумкин. Масалан, ўзаро қаҳқаҳ ва кулишлар, агар икки томоннинг муносабати тўғри бўлмаса ёки уларнинг бир-бирига нисбатан иштиёқи бошқача бўлса, маънолар нотўғри тушунилади.

2. Маъноларнинг аниқ бўлмаслиги

Тилдаги муросасизлик, таклиф ва илтимосларнинг аниқ бўлмаслиги прагматик тўсқинликка сабаб бўлиши мумкин. Агар саволлар ёки изоҳлар қисқа, аниқ ва тўғри фразалар билан берилмаса, қувватсизлик ёки хатолар юзага келиши мумкин. Бу, ўз навбатида, нотўғри маъно тушунишга ёки коммуникатив жароҳатларга олиб келади.

3. Ижтимоий ёки маданий нотўғри тушуниш

Баъзи пайтларда, тил ишлатувчиларининг ижтимоий ва маданий контексти ҳам прагматик тўсқинликка олиб келиши мумкин. Масалан, бир халқдаги бир ибора ёки амал бошқа бир маданиятда нотўғри тушунилиши мумкин. Бир мамлакатда фойдали бўлган фраза бошқа халқда ҳаддан ташқари тўсатдан ёки хато деб қабул қилиниши мумкин.

4. Равшанлик ва ўзаро тушунишнинг йўқлиги

Диалогда, агар иштирокчилар ўзларининг мақсадлари ва талабларини аниқ ифодаламасалар, бу прагматик муаммога олиб келади. Масалан, агар сиз бирорта

илтимосни бераётган бўлсангиз, аммо бу илтимосни қандай бажариш кераклигини аниқ кўрсатмасангиз, бу иштирокчининг хатоликка тушишига ва тўсқинликка сабаб бўлиши мумкин. Бунинг натижасида, фақат хабар ёки изоҳнинг ўзи тушунилмайди, балки ҳаракатлар ва натижалар ҳам муаммога айланиши мумкин.

5. Ролларнинг ва кутувларнинг нотўғри белгилаши

Диалогда, агар иштирокчилар ролларнинг ва кутувларнинг аниқ бўлмаслигидан хато қилинса, прагматик хатолар рўй беради. Масалан, агар бир киши ўз позициясини аниқ ифодалаёқ, бошқаси уни рад этиб, тушунишда қийинчиликка дуч келса, бу коммуникатив жараёнинг самарасиз бўлишини сабаб бўлади.

6. Иттифоқ ва ҳамкорлик принципларининг бузилиши

Пол Грайснинг коммуникатив принциплари асосида, тил ишлатувчиларининг ҳамкорлик ва ишонч принципларига риоя қилишлари керак. Агар бир томон ўз мақсадларини ёки маълумотларни бошқа иштирокчига нотўғри ёки тўлиқ етказса, бу прагматик тўсқинликларга олиб келиши мумкин. Шунингдек, агар икки томон ҳамкорлик қилишни хоҳласа, аммо тилдаги хато ва нотўғри фикрлар пайдо бўлса, бу ишлаш жараёнини бузиши мумкин. Прагматик тўсқинликлар тил ишлатиш жараёнидаги аниқ ёки номаълум фикрлар, контекстнинг нотўғри тушуниши ёки ижтимоий маданий омилларнинг таъсири билан боғлиқ бўлиши мумкин. Бу тўсқинликлар, коммуникациянинг самарали бўлишига салбий таъсир кўрсатиши мумкин. Тил прагматикасида ушбу муаммоларни аниқлаш ва ҳал қилиш, фақат тил ишлатувчиларининг маъно тушунишларини яхшилашга ёрдам бермайди, балки уларнинг ўзаро муносабатларини ҳам аниқ ва самарали қилади. Диалогик нутқ — бу тил ишлатишда ҳар икки томоннинг ҳам иштиёқ билан иштирок этишини ва маъноли муқола олиб боришини таъминловчи ижтимоий жараён. Диалогик нутқ, ҳар бир иштирокчининг прагматик ва психологик ҳолатларига боғлиқ бўлади. Шу сабабли, бу нутқнинг турли жиҳатлари (мавзу, кўрсатиш, таклиф қилиш ва хато билдириш) прагматик ва ижтимоий муаммоларни келтириб чиқаради.

1. Маълумотларнинг иккала томондан қўшилиши

Диалогда, ҳар бир иштирокчи ўзига маъқул бўлган маълумотни қабул қилиш ва узатишда ўзини кўрсатиши керак. Агар маълумотлар тўғри ва аниқ қилинмаса, бу жараёнда хато ҳосил бўлиши мумкин. Бунда прагматик хатолар (нодағалй, мурасизлик) ва маъноларнинг ноаниқлиги пайдо бўлиши мумкин.

2. Коммуникациядаги равшанлик ва аниқлик

Диалогда одатда ташаббус қилиш ва қарор қабул қилиш муаммолари кузатилади. Ба'зи диалогларда, иштирокчилар ўз мақсадларини кўрсатишда аниқ бўлмаган саволлар билан иш олиб борадилар. Шунинг учун, прагматик муаммоларнинг ёпилиши учун ҳам саволлар, таклифлар ва муносабатлар аниқ ва тўғри фразалар билан ифодаланиши лозим.

3. Илтимос ва мақсадли нутқ

Диалогда илтимослар, сўровлар ва таклифлар бериш муҳим ўрин тутди. Тил ишлатувчи прагматик нуқтаи назардан, илтимос ва таклифлар ижтимоий ва маданий аҳамиятга эга бўлиб, улар ўз вақтида, мос контекстда билдирилса, натижали бўлиши мумкин. Бундан ташқари, коммуникацияда шаклга ва контекстга мос келмайдиган илтимослар эътиборсизликка, ҳатто нотўғри хулосаларга олиб келиши мумкин.

4. Контекст ва прагматик хатолар

Диалогик нутқда контекст катта аҳамиятга эга, чунки у маънонинг тўғри талқин қилинишига таъсир кўрсатади. Контекстнинг нотўғри тушуниши прагматик хатоларга олиб келиши мумкин. Масалан, диалогда ишлатилган идиоматик ифодалар ёки жўрликларнинг тўғри талқин қилинмаси, ташвиш ёки ишончсизликка сабаб бўлиши мумкин.

Диалогик нутқда контекст

Диалогик нутқ тилдаги ўзаро алоқа ва мулоқотни таъминлайди. Прагматика нутқни назаридан, диалогик нутқ контекст билан бевосита боғлиқ бўлиб, унда сўзлар ва амаллар қандай маъно касб этишини белгилайди. Контекст — бу тил ишлатиш ва қабул қилиш жараёнидаги аҳамиятли омилларни ўз ичига олган тўпلامдир, ва диалогик нутқни талқин қилишда контекстни тўғри тушуниш аҳамиятга эга.

Контекстнинг диалогик нутқдаги ўрни

Диалогда контекст асосан икки турга бўлинади: **макроконтекст** ва **микроконтекст**.

1. **МакроКонтекст** — ижтимоий, маданий ва таърихий омиллар, шунингдек, диалогнинг умумий маъносига таъсир кўрсатадиган омиллар. Масалан, икки одамнинг умумий билимлари ва маданий кўникмалари, уларнинг яшаш шароитлари ва тарихи макроконтекстга киради.

2. **МикроКонтекст** — бу, диалогнинг аниқ вазияти, масалан, у ҳолатдаги муҳит, иштирокчиларнинг мақсадлари ва уларнинг ўзаро муносабатлари. Микроконтекст, диалогда ишлатилган сўз ва амалларнинг аниқ маъносини белгилайди.

Диалогик нутқни контекстсиз тўғри талқин қилиш қийин бўлади, чунки тилнинг маъноси ўша ижтимоий вазиятда, вақт ва маконда қандай ишлатилганига боғлиқдир. Шу сабабли, прагматик тадқиқотчилар контекстни асосий омил сифатида ҳисоблайдилар.

Диалогик нутқда контекстнинг турлари

1. **Ситуацион контекст** — бу диалогнинг ўша лаҳзасидаги мавжуд вазият ва шартлардир. Масалан, агар сиз бир киши билан иш жойида гаплашсангиз, контекстнинг бундаги ижтимоий вазияти шу ҳолатдаги муносабатлар ва мажбуриятларни ҳисобга олиши керак.

2. **Когнитив контекст** — бу иштирокчиларнинг ўз билими, тажрибалари ва дунёқарашига боғлиқдир. Диалогда иштирок этувчи томонлар бир-бирини қандай тушунадиганлари ва уларнинг мазмунга бўлган кўзқарашлари когнитив контекстга таъсир кўрсатади.

Тадқиқотчилар

Контекстнинг диалогик нутқдаги ўрни билан боғлиқ прагматик тадқиқотларнинг асосий фигураларидан айримлари:

1. **Джон Сёрл** — Сёрлнинг прагматик назариясида контекстнинг ўрни муҳим ҳисобланади. Унинг фикрича, тил ишлатувчиларининг ниёти ва амалларининг маъноси контекстга қараб ўзгаради. Сёрл "илтимослар" ва "таклифлар" каби прагматик амаллар ҳақида сўзларида контекстга нисбатан мулоҳаза олиб боради (Searle, 1969).

2. **Пол Грайс** — Грайснинг "коммуникацияда ҳамкорлик принциплари" назариясида контекст муҳим ўрин тутди. Грайс диалоглардаги тушунмовчиликлар ва

нодиққатликлар жиҳатларини таҳлил қилишда контекстни назарда тутиб, иштирокчиларнинг мўлжаллари ва жавоблари контекстига боғлиқлигини таъкидлаган (Grice, 1975).

3. **Эмери Вудс** — Вудснинг амалий прагматикаси диалогларда контекстнинг ижтимоий ролини кўрсатиб, тилни ишлатишда ижтимоий ва психологик омилларни белгилайди. Унинг фикрича, контекст инсонлар орасидаги тушунишни кучайтириш ва шакллантиришга хизмат қилади (Woods, 1988).

Контекст ва диалогдаги маъноли амаллар

Диалогик нутқда контекстнинг ўрни ҳар бир амалнинг маъносини белгилайди. Шундай қилиб, сўзнинг маъноси ва иштирокчиларнинг ундан қандай фойдаланишлари контекстга кўра ўзгаради. Масалан, бир киши "Бу ерда совуқ" деган бўлса, бу билдириш бир контекстда шунчаки иқлим ҳақида сўзлаш бўлиши мумкин, аммо бошқа бир контекстда "Кимдир эшикни ёпиши керак" маъносини англатиши мумкин.

Хулоса

Диалог ва диалогик нутқ прагматикаси тил ишлатувчиларининг ижтимоий ва психологиявий муносабатларини аниқлашда, бу жараёндаги хатолар ва муаммоларни ҳал этишда муҳим аҳамиятга эга. Тил прагматикасининг назарий асосларини ва қўлланишини тушуниш, диалогдаги муаммоларни самарали ҳал қилиш ва инсонлар орасидаги маъноли алоқага йўл очиш учун зарур. Диалогик нутқда контекст прагматик муаммоларни тушунишда ҳал қилувчи омилдир. Контекст, ижтимоий ва психологик омилларни ҳисобга олишга ёрдам беради ва тил ишлатувчиларининг аниқ мақсадларига мос келадиган фразалар ва маъноларни шакллантиради. Прагматик тадқиқотчилар контекстнинг диалогик мулоқотдаги аҳамиятини тушунишда муҳим рол ўйнайдилар, бунинг натижасида коммуникациянинг самарали ва аниқ бўлиши таъминланади

Адабиётлар

- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation." In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*. Academic Press.
- Woods, E. (1988). *Pragmatics and Discourse: A Resource Book for Students*. Routledge.

THE STUDY OF FIRDAWS AL-IQBAL IN THE WEST

Gulrukh Usmanova Shokirjonovna

Senior lecturer, ORCID 0000-0002-6892-4408 Western Languages department

Oriental University, Tashkent

Abstract. The literary and historical writings of Central Asian intellectuals Munis and Agahi, particularly their book *Firdaws al-Iqbal*, have attracted Central Asian historians and intellectuals for years. This paper traces the history of *Firdaws al-Iqbal* from the initial misconceptions in the 19th century right up to its acceptance in Western academe. Drawing on primary and secondary sources, it examines the key figures such as H. Vambery, A.L. Kun, and V.V. Bartol'd, and how they helped disseminate the manuscript. It also discusses the final shift to systematic and sophisticated scholarship away from detached and sometimes inaccurate reports, particularly in the Soviet Union and Central Asia. The article concludes by underlining the importance of *Firdaws al-Iqbal* as a valuable source for the research on Khorezm and Central Asian history, even in the context of challenges with access to the original manuscripts.

Keywords: *Firdaws al-Iqbal*, Munis, Agahi, Khorezm, Central Asia, Western academia, manuscript discovery, historical scholarship, Soviet scholarship, V.V. Bartol'd, H. Vambery, A.L. Kun, translation studies.

Introduction. The historical and literary writings of the Central Asian writers Munis and Agahi have long been objects of interest to historians and researchers of Central Asian history. Among their most important writings is the historical chronicle *Firdaws al-Iqbal*, which examines the history and culture of Khorezm. Its expansion beyond Central Asia, but especially in the West, has been a multidecade process with numerous researchers and travelers passing on its fame. Much of the information about Munis and Agahi in the early years was plagued by inaccuracies, misinterpretations, and biased reports, particularly in the West. This essay explores Western interest in *Firdaws al-Iqbal*, from the first mentions of Munis and Agahi, right up to the serious academic work which at last put the book on public sale.

Literature Review. Critical study of *Firdaws al-Iqbal*, one of the most significant works of Central Asian scholars Munis and Agahi, has been a heterogeneous and lively process. In the 19th century, Western scholars tended to misunderstand or attribute the works of these two authors misleadingly, leading to the dissemination of incomplete or inaccurate information. Western attention to *Firdaws al-Iqbal* owes much to Hungarian scholar H. Vambery's travel books about Central Asia in *Travels in Central Asia* (1864), which introduced Munis and Agahi to a broader European public. However, Vambery's reliance on hearsay rather than on personal contact with the scholars and the wrong identification of vital facts filled the early Western accounts of *Firdaws al-Iqbal* with mistakes (Vambery, 1864; Vambery, 1892).

The very first scholarly work on *Firdaws al-Iqbal* was through the work of A.L. Kun, a Russian orientalist, who, as a member of the Russian military expedition to Khiva in 1873, found himself surrounded by plenty of manuscripts, including *Firdaws al-Iqbal*. Kun's brief publication of an abstract of the work's concluding chapter in the *Turkestanische Vedomosti* represented the initial scholarly consciousness of the text in the West (Kun, 1873). Nevertheless, Kun's findings were initially given little academic attention, as the complete manuscript was unavailable.

A more intensive scholarly investigation began in Russia with the historian N.I. Veselovskii, who referenced Kun's article in his 1877 *History of Khorezm*. However, limited access to the original manuscripts was still a point of constraint. It was not until after the death of Kun in 1888 that the Asiatic Museum in St. Petersburg acquired the manuscripts, and more research could be done into the manuscripts, such as cataloging the works in 1890 by C. Salemann. This was the first scholarly reference to Firdaws al-Iqbal (Salemann, 1890).

The most significant breakthrough in the study of Firdaws al-Iqbal came with the work of V.V. Bartol'd, whose early 20th-century translations and analyses of Central Asian texts helped establish the scholarly importance of Munis and Agahi's works. Bartol'd's 1910 Russian translation of the last section of Agahi's *Shahid-i-Iqbal* was accompanied by a detailed history of the manuscript's discovery and its place in Central Asian historiography. His 1914 work *Khistorii Orosheniia Turkestana* (To the History of Irrigation in Turkestan) also positioned Firdaws al-Iqbal, particularly in its handling of irrigation systems in Khorezm (Bartol'd, 1910; Bartol'd, 1914). These contributions were key to introducing Firdaws al-Iqbal into the limelight as a vital source for the study of the history and culture of Khorezm.

Interest in Firdaws al-Iqbal also went to Turkey during the early 20th century, although early Turkish research was short and did not contribute to general academic understanding. Nevertheless, the book came out in influential studies of Turkic literature during the mid-20th century, for example, those by M.F. Koprulu and J. Eckmann (Koprulu, 1942; Eckmann, 1969). Besides that, in the Soviet Union, Firdaws al-Iqbal research continued to flourish with the publication of Russian translations and academic books from the likes of P.P. Ivanov, A.K. Borovkov, and Z. Akzakov in the 1950s and 1960s (Ivanov et al., 1958). In modern days, Uzbek scholars such as Q. Munirov have offered detailed accounts of the historical significance of writings by Munis and Agahi (Munirov, 1960).

Despite these advances, Western scholarship still faces issues of lack of direct access to the original manuscripts; most of the work remains reliant on secondary sources and translations. However, continued studies of Firdaws al-Iqbal, particularly in reference to its original language and manuscript forms, have the potential to unveil more of the historical, cultural, and literary richness of Central Asia.

Methods. The research is anchored in a thorough reading of primary and secondary sources relevant to the history of the Firdaws al-Iqbal manuscript, its discovery, translation, and scholarly reception. Sources for the research vary from travel writing, newspaper articles, scholarly literature, and manuscript catalogues in various institutions of learning, with most of them based in Russia and Europe. We trace the history of dissemination of the text, with particular attention to significant works and scholarly achievements in Europe, Russia, and Central Asia, from the mid-19th century to the close of the 20th century. Particular attention is paid to the activities of individual individuals such as H. Vambery, A.L. Kun, and V.V. Bartol'd, etc.

Results: Early Western Interest: H. Vambery and Initial Misunderstandings

The first Western mention of Munis and Agahi was by Hungarian scholar H. Vambery, who had visited Khiva in 1863. In his book, *Travels in Central Asia*, Vambery described the two scholars, Munis and Agahi, on hearsay because he did not meet them himself. He got some facts about their works wrong, and his tale was twisted to a certain degree, giving the appearance that Munis was alive when he went to Khiva, though in fact he had passed away many years previously. Despite these mistakes, Vambery brought into the West a small amount

of Munis's poetry, which he published in a German translation, though he did not penetrate the historical works of Munis and Agahi.

The Discovery of Manuscripts: A.L. Kun and the Russian Expedition

The first serious breakthrough in the studies on Firdaws al-Iqbal arrived in 1873, when the Russian orientalist A.L. Kun, a member of the Russian military expedition to Khiva, found a vast number of captured manuscripts in the palace of the Khan after the Russian conquest. Among the manuscripts was a copy of Munis's historical treatise, Firdaws al-Iqbal. Kun, being the only trained orientalist in the expedition, learned the manuscripts and published a brief abstract of the last chapter of Firdaws al-Iqbal in *Turkestanskii Vedomosti*, a Tashkent newspaper. This article, published the same year, was the first credible Western mention of the book. Kun's findings failed to immediately draw scholars' interest.

Early Scholarly Reception: N.I. Veselovskii and the Russian Scholars

Kun's article had no impact until he was quoted by Russian historian N.I. Veselovskii in the latter's 1877 history of Khorezm. The unavailability of the original manuscripts, however, meant that Veselovskii and others of his time could work with only Kun's printed articles. It was not until Kun passed away in 1888 that the Asiatic Museum of St. Petersburg purchased his manuscripts, allowing for further research. The work, with compositions by both Agahi and Munis, was cataloged in 1890 by C. Salemann, and the catalogue included the first systematic reference to Firdaws al-Iqbal as part of Kun's body of work.

Scholarly Advances: V.V. Bartol'd and In-Depth Studies

The greatest advance in the study of Firdaws al-Iqbal came in the early 20th century with the work of the Russian scholar V.V. Bartol'd. In 1910, Bartol'd published a Russian translation of the last section of Agahi's *Shahid-i-Iqbal*, a companion piece to Firdaws al-Iqbal. His introduction to this translation included a detailed history of the manuscript's discovery and discussed the authorship of the works, contextualizing them within the broader framework of Central Asian historiography. In 1914, Bartol'd further developed his studies in *Khistorii Orosheniia Turkestana* (To the History of Irrigation in Turkestan), in which he wrote about the specific interest Munis and Agahi had taken in irrigation systems of Khorezm. The work of Bartol'd served to bring particular attention to the works of Munis and Agahi as being central sources through which the history of the area could be interpreted.

Interest in Turkey and the Broader Scholarly Community

In the late 19th and early 20th centuries, scholars in Turkey also began to show interest in Firdaws al-Iqbal. In 1909, Necip Azim published an article on Munis in *Türk Dernegi*, followed by a second article in 1933 by Abdulkadir Inönü. However, these early Turkish studies were brief and did not spark significant scholarly attention within Turkey. Despite this, the work was included in many important surveys of Turkic literature in the mid-20th century, such as those by M.F. Koprulu, J. Eckmann, and H.F. Hofman.

Soviet Scholarship and Later Developments

In the Soviet Union, studies of Firdaws al-Iqbal continued to grow. In 1935, Leningrad's Institute of Oriental Studies published a book containing short Russian summaries of passages from Firdaws al-Iqbal and other works by Agahi, as well as translations of the *Riyaz ad-Dawla* by A.N. Samoilovich. Further translations and scholarly work followed in the 1950s and 1960s. Of particular interest are P.P. Ivanov, A.K. Borovkov, and Z. Akzakov published a complete collection of Russian translations of works by Munis and Agahi in 1958. Uzbek scholars such

as Q. Munirov later began to study the historical works of Munis and Agahi in more detail, which helped to gain a better understanding of their importance in history.

Discussion. The dissemination of the writings of Munis and Agahi, especially Firdaws al-Iqbal, from Central Asia to the West has been a gradual process, starting with disjointed and frequently incorrect reports in the 19th century. Initial curiosity, excited by explorers such as Vambéry and Kun, was restricted in nature and didn't result in much academic interest. But slowly, in response to scholars such as Bartol'd's efforts, and because of the consistent work put in by the Soviet and the Central Asian intellectuals, the value of these histories came to be understood more. Firdaws al-Iqbal's exacting research has confirmed that the book is a treasure trove for information on the history of Khorezm and Central Asia, especially as pertains to irrigation history, political history, and socio-economic organizations of the region. The fact that there has been no direct access to the original manuscripts in the West has proved to be an issue, as the majority of Western scholarship was translation and secondary source based. The current research on these works, especially in the context of their original language, promises to shed even more light on the history and culture of the Central Asian world.

Conclusion. The study of Firdaws al-Iqbal abroad has been marked by a gradual accumulation of information, beginning with biased reports and progressing to more refined and refined research. Scholars of diverse backgrounds have enriched our understanding of Munis's and Agahi's works, although much remains to be discovered, especially about access to the original manuscripts and further translations. The book remains a foundation of Central Asian historiography, which provides rich material for further scholarship on the history, culture, and literature of the region.

Literature

1. Bartol'd V. Sochineniia 2/2, Moscow, 1973
2. Bartol'd, V. K istorii orosheniia, Moscow, 1973, pp. 114-115
3. "Firdaws al-Iqbal," History of Khorezm. Translated from Chaghay and annotated by Yuri Bregel, Leiden Boston, 1999
4. Hofman, H. Studies in Turkic Literature vol. 1, pp. 48-52; vol. 4, pp. 199-205
5. Usmanova G., The study of toponyms in "Firdaws al Iqbal", vol.3, pp. 88-91 Ilm sarchashmalari, Urgench, 2010
6. Usmanova G., The study of "Firdaws al Iqbal" abroad, vol.10, pp. 60-64 Ilm sarchashmalari, Urgench, 2011
7. Kun, A.L. "Zametki o Khivinskom Khanstve," in Turkestanskii Vedomosti, 1873, # 40, p.158
8. Munirov, Q. Munis. On Bayani. Tashkent, 1960, pp.14-21
9. Azim, N. "Firdaws al-Iqbal" in Turk Dernegi, Istanbul, 1910, pp. 68-71
10. Vambéry, H. Travels in Central Asia, London, 1864, p.347
11. Vambéry, H. "Zwei modern centralasiatische Dichter, Munis und Emir," vol. 6, 1892, pp.193-199

TWO LOVE STORY IN “XAMSA”
“XAMSA”DA IKKI ISHQ DOSTONI

Muqaddas Saidakbarova,

Dotsent, filologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori (PhD), Qo'qon Davlat Universiteti,
0009-0005-7551-3657

Тезис: Alisher Navoiyning “Xamsa”sida ayni ikki doston uchun mutloq ishq mavzusining tanlanishi shunchaki tasodif yoki ijodkor tahayyuli natijasi emasligiga navoiyshunos olimlar tomonidan ko'plab ilmiy munosabatlar bildirilgan.¹ Yuqoridagi fikrga asoslangan holda, bir kulliyotda ikki ishq dostoni masalasiga muxtasar munosabat bildirib o'tamiz.

1.

”.....اللَّهُ يَجْتَبِي إِلَيْهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَنْ يُنِيبُ“

Alloh O'zi xohlagan kishisini (Payg'ambarlikka) tanlab olur va U O'zigagina iltijo etguvchi kishini hidoyat qilur.²

2. “Obidlar iste'dodni da'vo qilmasliklari uchun ilohiy voridlarning ozginasidan boshqasi to'satdan bo'ladi”.³

3. “Tug'ma faqirligi ko'ringan solikni «majzubi solik», suluk davomida jazba paydo qilgan solikni «soliki majzub» deb nomlaganlar”.⁴

536

Ushbu fikrlar o'zida jamlagan mohiyat deyarli bir yo'nalishni ifoda etmoqda. Qur'oni Karimda Alloh taolo Ilohga qaytish (Anta maqsudiy) nazariyasining ikki ko'rinishi haqida eslatma bermoqda: tanlanish yo'li va bosqichli tadrij yo'li. Bandalik mas'uliyatini ado qilish, rozilik topishda mo'min shaxs ikki yo'lda-biri ilohiy tanlanish -tug'ma oshiqlik, ikkinchisi bosqichma-bosqich harakatlanish jarayonida o'zida kasb etadi.

Sakandariyning “Hikamul-Atoiyya” asarida fano maqomi va uning sababi omillari xususida so'z yuritilib, Qur'oni Karim g'oyalariga tobe' fikr – foniyluk ikki ko'rinishda amalga oshishiga urg'u berilgan. “Ilohiy vorid”-ilohiy turtkining bir ko'rinishi solikning sababi amallari natijasiga bog'liq bo'lsa, ikkinchisi to'satdan, kutilmaganda ilohiy tortilish bilan sodir bo'lishi ta'kidlangan.

Najmidin Komilov tasavvuf qahramonlarini Hazrat Navoiy ta'biriga asoslanib ikki ko'rinishda tasniflab, ularni “majzubi solik”-tug'ma oshiq, “soliki majzub”-suluk davomida oshiqlikning haddi a'losiga yetishi haqida munosabat bildiradi.

“Farhod va Shirin” hamda “Layli va Majnun” dostonlari ayni ikki yo'nalish – jazba va suluk yo'lining badiiy ifodasidir. Navoiy “Farhod va Shirin” dostoninig II-bobida Farhodning bosib o'tgan yo'llarini sanaydi: Moniy korgohida naqqoshlikdan ta'lim olgani, xiradmand Suqrot

¹ Каранг. Н.Комилов.Тасаввуф.-Тошкент.Моварауннахр -Ўзбекистон.2009.Б-192

² Мухаммад Содиқ Мухаммад Юсуф.Тафсири Ҳилол. Шуро сураси, 13-оят.5-жуз.-Тошкент.Шарқ.2008.Б-334

³ Мухаммад Содиқ Мухаммад Юсуф.Ҳислатли ҳикматлар.-Тошкент.ҲИЛОЛ-НАШР, 2019. Б-217

⁴ Н.Комилов. Тасаввуф.-Тошкент. Моварауннахр -Ўзбекистон. 2009.Б-33

hikmatlari bilan ma'naviy oziqlangani, husnda ziynatlangan Shiringa bo'lgan muhabbati, g'am tog'i qiyolarini teshasi bilan pora-pora qilgani, Xusrav qahriga duchor bo'lgani kabi. Ayni ta'did-sanoq kamolot suluki bosqichlaridir.

Navoiy Majnun ta'rifida to'rt yoshdan o'tganda maktabga borgani, u yerda Laylini ko'rib qalbiga kuchli ishq otashi tushgani, hushidan, o'zidan ayirgani bayon etiladi. Jarayonga zohiriy tashxis qo'yilsa, to'rt-besh yoshlardagi bola va ishq masalasida kuchli mubolag'a kuzatiladi. Asarga yuklatilgan vazifa, talqin mohiyatidan qaralsa bu tug'ma oshiq – majzubi solikning ma'naviy maqomi haqida so'z borayotgani aniq bo'ladi.

Navoiy ikki ishq dostoni yaratishining ma'rifiy asosi ilohiy tanlanish va O'zigagina iltijo etguvchini hidoyat qilish kabi komillikning ikki tariqi ta'limotidadir.

Kalit so'zlar: mazubi solik, soliki majzub, ilohiy tanlanish.

Abstract: Many scholars have expressed their opinions on the fact that the choice of the theme of absolute love for these two epics in Alisher Navoi's "Khamsa" is not a mere coincidence or the result of the creative imagination of the author. ¹Based on the above opinion, we will briefly comment on the issue of the two love epics in one collection.

1.

اللَّهُ يَجْنِبِي إِلَيْهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَنْ يُنِيبُ

Allah chooses whom He wills (for Prophethood) and He guides the one who calls upon Him alone.²

2. " All but a few of the divine gifts are sudden, so that the obedites do not claim talent."³

3. "The tax that was seen as a natural poverty was called "compulsory tax," and the tax that created a record during the tax was called "compulsory tax."⁴

537

The essence of these thoughts is almost the same. In the Holy Quran, Allah Almighty mentions two ways of returning to God (Anta Maqsudi): the path of choice and the path of gradual progress. In fulfilling the responsibility of servitude and seeking His pleasure, a believer acquires it in two ways: one is through divine choice - innate love, and the other is through gradual progress.

In his work "Hikamul-Ata'iyya" by Sakandari, he discusses the status of extinction and its causes, emphasizing that the idea of extinction, which is subject to the ideas of the Holy Quran, is realized in two forms. It is emphasized that one form of "divine entry" - divine impulse - depends on the result of the actions of the cause of the tax, while the other occurs suddenly, unexpectedly, by divine attraction.

¹ Look. N.Komilov.Tasawwuf.-Tashkent.Movaraunnahr -Uzbekistan.2009.B-192

²Muhammad Sadiq Muhammad Yusuf.Tafsiri Hilal. Surah Shuro, verse 13.Volume 5. - Tashkent. East. 2008.B-334

³Muhammad Sadiq Muhammad Yusuf. Characteristic sayings.-Tashkent. HILAL-NASHR, 2019. B-217

⁴ N. Komilov. Sufism.-Tashkent. Movaraunnahr - Uzbekistan. 2009.B-33

Najmidin Kamilov, based on the interpretation of Hazrat Navoi, classifies Sufi heroes into two types, expressing their attitude towards them as "majzubi salik" - innate asikh, and "saliki majzub" - asikh reaches its peak during leukosis.

The epics "Farhad and Shirin" and "Layli and Majnun" are artistic expressions of these two directions - the path of writing and the path of leech. In Chapter II of the epic "Farhad and Shirin", Navoi lists the paths that Farhad has traveled: learning painting in the workshop of Mani, being spiritually nourished by the wisdom of the wise Socrates, his love for the beautifully adorned Shirin, tearing the cliffs of the mountain of grief to pieces with his spear, and facing the wrath of Khusraw. These are the stages of leech perfection.

Navoi's description of Majnun describes how he went to school when he was four years old, and when he saw Layla there, he was overcome with a strong passion for love, and lost consciousness. If we look at the process from a superficial perspective, we can see a strong exaggeration in the matter of a four- or five-year-old child and love. If we look at the task assigned to the work and the essence of its interpretation, it becomes clear that this is about the spiritual status of this innate lover - a slave to the law.

The educational basis of Navoi's creation of two love epics is the doctrine of two ways of perfection, such as divine election and guiding the one who prays to Him alone.

Key words: mazubi solik, solik majzub, divine choice.

Tez: Alişer Nevai'nin "Hamse"sinde bu iki destan için mutlak aşk temasının seçilmesinin sadece bir tesadüf veya yaratıcı hayal gücünün sonucu olmadığına dair birçok bilimsel görüş bildirilmiştir¹. Yukarıdaki fikre dayanarak, bir külliye'deki iki aşk destanı meselesine kısaca değinmek istiyoruz.

1.

”اللَّهُ يَجْتَبِي إِلَيْهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَنْ يُنِيبُ.....”

Allah, kendisinin dilediği kişiyi (Peygamberliğe) seçer ve yalnızca kendisine yönelen kişiyi hidayet eder.”²

2. “Kulları, yeteneklerini iddia etmemeleri için ilahi gelenlerin az bir kısmı dışında, diğerleri aniden olur.”³

3. “Doğuştan fakirliği görülen salik ‘mazubi salik’, suluk süresince yazı ortaya koyan salik ‘saliki majzub’ olarak adlandırılmıştır.”⁴

Bu ifadeler, özünde neredeyse tek bir yönelimi ifade etmektedir. Kur'an-ı Kerim'de Allah Teala, İlah'a dönüş (Anta maksudi) teorisinin iki görünümü hakkında hatırlatmada bulunmaktadır: seçilme yolu ve aşamalı tedric yolu. Kul olma sorumluluğunu yerine getirme, rıza bulmada mümin kişi iki yolda - biri ilahi seçim - doğuştan aşık, diğeri aşama aşama hareket etme sürecinde kendisinde kazanılır.

Sekandari'nin “Hikmetul-Atiyya” eserinde fânâ makamı ve onun sebep olan unsurları hakkında söz edilirken, Kur'an-ı Kerim fikirlerine tabi bir düşünce - fânîlik iki görünümde

¹ Bakin.N.Komilov.Tasavvuf.-Tashkent.Movaraunnahr -Uzbekistan.2009.B-192

² Muhammed Sadik Muhammed Yusuf. Tafsiri Hilal Şuro Suresi, 13. Cilt. - Taşkent Doğu.

³ Muhammed Sadiq Muhammed Yusuf. Karakteristik sözler.-Taşkent.NASHR, 2019. B-217.

⁴ N. Komilov. Tasavvuf.-Taşkent. Movaraunnahr - Özbekistan. 2009.B-33

gerçekleşmektedir. “İlahi vürûd” - ilahi teşvikin bir görünümü salikin sebep olan eylemleri sonucuna bağlıysa, diğeri aniden, beklenmedik ilahi çekimle meydana gelir.

Necmeddin Kâmilov, tasavvuf kahramanlarını Hazreti Nevai'nin ifadesine dayanarak iki görünümde tasnif ederek, onları “mazubi salik” - doğuştan aşık, “saliki majzub” - suluk süresince aşkın en yüksek derecesine ulaşması hakkında görüş bildirmektedir.

“Ferhad ve Şirin” ile “Leyla ve Mecnun” destanları, işte bu iki yönelim - yazı ve suluk yolunun edebi ifadesidir. Nevai, “Ferhad ve Şirin” destanının II. bölümünde Ferhad'ın geçtiği yolları saymaktadır: Mani atölyesinde nakkaşlıktan eğitim alması, hikmet sahibi Sokrat'ın hikmetlerinden manevi olarak beslenmesi, güzel ve süslü Şirin'e olan aşkı, gam dağlarını yarararak parçalamış olması, Hüsrev'in gazabına uğraması gibi. Bu sayımlar, kemalat suluklarının aşamalarıdır.

Nevai, Mecnun'un tanımında dört yaşında okula gittiğini, orada Leyla'yı gördüğünde kalbine güçlü bir aşkın düştüğünü, kendisinden, aklından ayrıldığını ifade etmektedir. Sürece dışsal bir teşhis koyulursa, dört-beş yaşlarındaki çocuk ve aşk meselesinde güçlü bir abartı gözlemlenmektedir. Eserin yüklenen görevi, yorumun özüne bakıldığında bu doğuştan aşık - mazubi salik'in manevi makamı hakkında konuştuğu net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Nevai, iki aşk destanı yaratma nedeninin ilahi seçim ve yalnızca kendisine yönelenleri hidayet etme gibi olgunluğun iki yolu öğretisinde yattığını belirtmektedir.

Anahtar kelimeler: mazubi salik, saliki majzub, ilahi seçim.

ASSIMILATION OF FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS IN ENGLISH SPEECH

Abduvokhidov Javohir Abduvohidovich

Senior lecturer, Department of Western Languages, Faculty of Philology, Oriental
University(Uzbekistan), ORCID: 0009-0003-1249-2495

Abstract: This article examines the process of linguistic borrowing, a phenomenon intrinsic to all languages throughout their history. The act of borrowing foreign vocabulary is influenced by the constant interaction between languages and the cultures they represent. The study of this process has been a central topic in both foreign and domestic linguistics, with scholars such as L. V. Shcherba, O. E. Bondarets, and E. Haugen contributing to its understanding. Borrowing plays a significant role in language development, leading to changes in vocabulary and, in some cases, grammar. In English, borrowed words come from a variety of languages including Latin, Greek, French, and Scandinavian, and are crucial in shaping its extensive vocabulary. The process of borrowing involves not just the introduction of foreign words, but also their assimilation into the host language. Assimilation refers to the adaptation of these words to the phonological, morphological, and grammatical systems of English, with varying degrees of integration. Borrowed words can be fully assimilated, partially assimilated, or remain unassimilated, depending on their adaptation. Additionally, borrowings have led to the creation of international words, synonyms, etymological doublets, and hybrid terms. The impact of foreign borrowings also extends to word formation, accentuation, and the overall structure of the English language. The study highlights that the process of borrowing and assimilation is ongoing, continually reshaping the language as it absorbs new words and concepts from other linguistic systems.

Keywords: assimilation, language, process, drawing, vocabulary, word, item, source, origin, properties

The process of borrowing foreign vocabulary is inherent in any language in all periods of its development, because languages do not exist in complete isolation. The study of linguistic borrowing has a long tradition in both foreign and domestic linguistics. The phenomenon of borrowing has a great influence on the language, causing serious changes in it.

The topic of borrowings is the subject of many researchers' works. Its relevance does not fade with time, but on the contrary, increases, since the process of borrowing from other languages is constantly growing. The problem of borrowing in languages and their assimilation was studied by such linguists and scientists in the field of lexicology as L. V. Shcherba, O. E. Bondarets, L. Bloomfield, E. Haugen, V. N. Yartseva, A. A. Potebnya, V. A. Zvyagintseva, Baudouin de Courtenay, U. Weinreich, Yu. V. Rozhdestvensky, F. M. Berezina and many others.

Borrowing is a process as a result of which a certain foreign language element appears and is fixed in a language. This is one of the main sources of replenishment of the vocabulary of a language [3, p. 144]. Borrowing in languages is one of the most important factors of their development. The process of borrowing lies at the very basis of linguistic activity.

The percentage of borrowed elements in languages is very large, although it is not possible to calculate its quantity precisely, both because of the constant increase in the number of foreign

elements penetrating the language, and because of the process of assimilation, which makes it difficult to establish the origin of a word.

The purpose of our work is to get acquainted with the process of assimilation of foreign borrowings in the English language, taking into account the existence of different opinions on this issue.

The proportion of borrowed elements in languages is large, although it is not possible to accurately calculate their number, both because of the constant increase in the number of foreign elements penetrating the language, and as a result of the process of assimilation, which makes it difficult to establish the origin of a word [5, p. 108]. It should be noted that a foreign word is accepted into a language in the form in which it was used in the source language.

Most words in English are borrowed – from an earlier or later era, from a nearby or distant language system. It is believed that if we consider the vocabulary of the English language, then all the words in it should be considered English, with the exception of words that betray their foreign origin by their form. But there are relatively few such words in English. Most words are perceived in modern language as English words, whatever their actual origin. In fact, the words known from the Old English period are originally English. They may make up only half of the English vocabulary.

The rest of the vocabulary is made up of words of foreign origin that came into the English language at different times from Latin, Greek, French and Scandinavian languages.

Languages can not only accept elements of other languages, but also transmit them, acting as intermediaries in borrowing chains. After entering the language, a borrowing undergoes the process of assimilation, in other words, the process of adapting a word to another language system, expressed in a change in pronunciation, spelling of the word, a change in its grammatical properties in accordance with the rules of the host language. One of such changes that occur with a word in the process of its borrowing from another language and functioning in it is demotivation, as a result of which morphemic analysis of the word is complicated. The process of assimilation occurs gradually, as a result of which words are at different stages and belong to different categories. These words can be divided into certain categories and presented in the following classification:

- 1) fully assimilated words, that is, words that correspond to all phonetic, morphological and orthographic norms of the borrowed language, not perceived as foreign;
- 2) words that are not grammatically assimilated;
- 3) words that are not semantically assimilated, since they denote concepts associated with other countries and have no equivalent in the host language;
- 4) completely unassimilated words, or barbarisms [8, p. 80].

It should also be noted that borrowings have had a significant impact on the grammar of the English language. One of the consequences of the borrowing process are international and pseudo-international words. International words are words that have become widespread in many languages of the world as a result of simultaneous borrowing from several languages. It is generally accepted that the following conditions are required for a word to enter the system of a borrowing language: transmission of a foreign word phonetically and grammatically by means of the borrowing language; correlation of the word with grammatical classes and categories of the borrowing language; semantic acquisition, namely, the certainty of meaning and its regular use in speech. When borrowing, the word is adapted to the phonological system of the borrowing language, which means that the sounds that are absent in it are replaced by the

closest ones. This assimilation can occur gradually. In addition to phonetic, the borrowed word is subject to grammatical assimilation, as we indicated above. The nature of this assimilation depends on how much the external appearance of the borrowed word corresponds to the morphological models of the borrowing language. In addition, the English vocabulary also contains Greek, Scandinavian, Italian and Spanish layers, as well as individual words borrowed from almost 50 languages of the world. Borrowed lexical units make up almost 65% of the vocabulary of the English language and include layers of vocabulary borrowed in different historical periods and under the influence of different development conditions. Among them, historical, geographical, social, economic and cultural conditions can be distinguished. The stability of borrowed words in a language depends on various reasons, the most important of which is the ability of a new word to adequately express a new concept or a shade of an already known concept.

Borrowed words from other languages, if they are retained in the language, are usually formed according to the phonetic and morphological laws of the borrowing language. English is more inclined to perceive borrowed words in their original form than to translate them using native elements, as is done in other languages. The overwhelming majority of words borrowed by English have been transformed according to the corresponding word models of the English language [7, p. 152]. However, foreign words, so-called book borrowings, often retain their external foreign appearance for some time. This is manifested, in particular, in the preservation of the unusual for the English language place of stress, the graphic image of the word, and, sometimes, even pronunciation.

The process of assimilation can be so deep that the foreign origin of such words is not felt by native English speakers and is discovered only with the help of etymological analysis [1, p. 212]. This is most clearly manifested, for example, in Scandinavian and Latin borrowings such as "get, skill, sky, skirt, skin, they" and others. In contrast to fully assimilated and adopted borrowings, partially assimilated foreign words retain traces of their foreign origin in the form of phonetic, grammatical and semantic features. In order to adequately describe them in linguistic dictionaries of the English language, lexicographers widely use encyclopedic information that reports on the places of distribution, forms of existence, and methods of using the designated objects and phenomena [6, 685].

Since the process of assimilation of foreign language elements begins from the moment they are introduced into the language by translators, a few words should be said about the technique of translating specific foreign names. When translating words and expressions with unclear associative meaning, as well as when translating names of realities, transcription, less often transliteration, calque and explanatory translation can be used, that is, conveying the meaning of a foreign word or phrase by means of the native language without preserving the motivation and form [10, p. 53].

As a result of the influence of other languages on English, certain changes have occurred in its vocabulary, among which I would like to note the following:

- a) many foreign vocabulary units have appeared in English, especially words borrowed from French, Latin and Greek. Knowing the meanings of the most common roots of Greek and Latin origin helps to reveal the motivation for borrowed words and understand their meaning.
- b) foreign-language word-formation elements appeared in English, which include affixes that are not borrowed separately, but are isolated from the flow of borrowed words. There are many Latin and French affixes in English: anti-, re-, pro-, counter-, -ism-, -age-, -able-, -ous.
- c) many synonyms of different styles and inadequate evaluation appeared.

d) one of the consequences of borrowing was the emergence of etymological doublets. Etymological doublets are words that etymologically go back to the same root, but have different meanings, pronunciations and spellings in the language. For example: catch and chase, goal and jail, channel and canal. The same word could have been borrowed at different times and from different sources. It should be emphasized that the percentage of borrowings in English is significantly higher than in many other languages. English, more than any other language, has had the opportunity to borrow foreign words under conditions of direct immediate contact. Most of the etymological doublets that exist today, as I. N. Baginskaya notes, are doublets of Romance origin [2, p. 214]. However, there are also Anglo-Scandinavian doublets and native English ones.

d) as a result of borrowings, the English language was replenished with many international words. International words are etymological doublets, which in most cases originated from Greek and Latin roots. Borrowings also affected the character of word formation in modern English. First of all, thanks to numerous lexical borrowings, the system of morphemes of the English language was enriched with a number of word-formation affixes, suffixes and prefixes. In this connection, so-called hybrid words appeared, that is, words in which the affix has a foreign meaning, and the root is English. The mass character of borrowings, finally, led to the obscuring of the morphological structure of the word [9, p. 76]. The fact is that, together with borrowed words, foreign word-formation means penetrated into the English language, often reflecting the word-formation norms of the language from which these words were borrowed. Therefore, in the English language there are many words that are difficult to analyze morphologically.

The influence of borrowings has also affected accentuations. It is reflected in the presence of different principles and tendencies in word stress in modern English. Thus, it is necessary to note that the reasons for borrowing foreign words and phrases, their assimilation in different historical periods of the formation and development of the English language were different. For those studying the processes of borrowing and assimilation, there remain many questions that require resolution. Those studying this issue are interested not only in where and why the borrowed word came from, but also how it was assimilated into the language, how it was subordinated to its grammatical structure and phonetic norms, how it changed its meaning and what changes its appearance in the vocabulary of the language entailed. The process of assimilation can be so deep that the foreign origin of such words is not felt by native English speakers and is discovered only with the help of etymological analysis. Having entered the English language, borrowed foreign words underwent a process of assimilation over a long period of time, which consisted in the transformation of their sound appearance, grammatical structure and semantic content according to the internal laws of the English language [4, p. 266]. Borrowings from other languages were subjected to phonetic, linguistic, grammatical and other types of assimilation, as a result of which the English language, accepting words from other languages, over a long period of time replenished and enriched its lexical composition, and this process continues intensively and will not stop as long as this language exists.

References

1. Arnold I.V. Lexicology of modern English. // Tutorial. // Publishing house of literature in foreign languages. - M: Publishing house of the USSR Academy of Sciences, 1959, p. 212.
2. Baginskaya I. N. On the problem of assimilation of borrowings. - M.: Nauka, 2005, p. 214.

3. Bondarets O. E. Foreign language borrowings in speech and language: linguo-sociological aspect / ed. Infantova, G.G.-Taganrog: Taganrog State Publishing House. ped. Institute, 2008, p. 144.
4. Baudouin de Courtenay, I. A. Problems of linguistic kinship // Izbr. tr. On general linguistics.// M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1963. T.2, p. 266.
5. Bloomfield L. Language / L. Bloomfield. - M., 2002, p. 108.
6. Linguistic Encyclopedic Dictionary M., 1960, p. 685.
7. Sekirin V. P. Borrowings in English. Kyiv: Kyiv University Publishing House, 1964, p. 152.
8. Haugen, E. Language Contact / E. Haugen // New in Linguistics. - Issue VI. - M., 1972, p. 80.
9. Shcherba L. V. Selected Works on Linguistics and Phonetics. - L.: Leningrad University Publishing House, 1958, p. 76.
10. Yartseva, V. N. Hierarchy of grammatical categories and typological characteristics of language / V. N. Yartseva // Typology of grammatical categories. - M., 1975, p. 53

GELECEĞİN UZMANININ DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİĞİNİN BİR BİLEŞENİ OLARAK DUYGUSAL ZEKA

Komiljon MUROTMUSAEV

Özbekistan Cumhuriyeti Oriental Üniversitesi, 'Sürekli Eğitim Pedagojisi' Bölümü, Tıp Bilimleri Adayı, Doçent, Taşkent, Özbekistan. ORCID ID: 0000-0003-3154-4900

Özet: bu makalede, duygusal zekânın geleceğin uzmanlarının dönüşümsel liderliğinin temel bir bileşeni olarak rolü ele alınmaktadır. Duygusal zekâyı anlama konusundaki modern yaklaşımlar ve onun mesleki faaliyet üzerindeki etkisi analiz edilmektedir. Özellikle duygusal zekânın yapısı, liderlik nitelikleri ve bireyin değer yönelimleriyle ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Bu olguya ilişkin önde gelen araştırmacıların görüşleri ve yönetim faaliyetlerinde duygusal zekânın önemini doğrulayan kültürlerarası araştırmalar sunulmaktadır. Başarılı bir liderin oluşumuna katkı sağlayan temel duygusal zekâ göstergeleri belirlenmiştir. Yazar, geleceğin uzmanlarının eğitiminde duygusal alanın dikkate alınmasının önemini ve eğitim kurumlarının duygusal yetkinlik gelişimindeki rolünü vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: duygusal zeka, dönüşümcü liderlik, liderlik nitelikleri, mesleki faaliyet, değer yönelimleri, duygu yönetimi, duygusal yetkinlik, kültürlerarası araştırmalar, eğitim kurumları, uzman eğitimi.

Günümüzün hızla değişen toplumsal gelişim koşullarında, giderek daha sık olarak dönüşümcü liderlikten (J. Burns, B. Bass, J. V. Downton ve diğerleri) bahsedilmektedir. Bu liderlik türü, uzmanın hem stratejik hem de taktiksel yeteneklerini, aynı zamanda kişisel niteliklerini (ilham verici liderlik, olumlu tutum, özgecilik, meslektaşlara yönelik "üretken" ilgi) karakterize etmektedir [1].

Kolej, meslek yüksekokulu ve üniversitelerin eğitim programları, eğitim alanına bağlı olarak, gelecekteki uzmanların rekabetçi bir çalışan için güncel gereksinimler hakkında fikir edinmesini sağlayan dersleri içerebilir ya da işverenler tarafından geleceğin çalışanları için en önemli görülen mesleki olmayan beceri ve yetkinliklerin aktarımını öngörmeyebilir [2]. Ancak liderlik niteliklerinin geliştirilmesinin, hangi alanda çalışılırsa çalışılsın, etkili mesleki faaliyet için önemli bir koşul olduğu tartışılmaz bir gerçektir.

İ.V. Katunina [3], organizasyon yöneticilerinin rollerini tanımlarken, uzmanların belirli bir çalışma taktiği ile ilişkilendirilen ve ortaklık, destek, hedefe doğru kendinden emin bir ekip hareketi ve kolektifle birlikte bu hedefe ulaşmayı amaçlayan "duygusal ajan" kategorisini ortaya koymaktadır. Araştırmacıya göre lider, meslektaşlarının profesyonel gelişimini teşvik ederek kendi mesleki potansiyelini de geliştirir. Bu rol, dönüşümcü liderlik konseptini en doğru şekilde yansıtmaktadır.

Duygusal zeka, yönetsel kararların alınmasının temel koşullarından biri (D. Kahneman), yönetsel faaliyetlerin bir göstergesi (A. S. Petrovska, A. V. Karpov, I. A. Egorov), duygusal bozuklukların bir göstergesi (I. V. Pluzhnikov), uzman yetiştirme programlarının temel bir bileşeni (M. A. Manoilova), çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi (V. S. Yurkeviç, A. I. Savenkov, E. A. Valuyeva), başa çıkma stratejilerinin uygulanması için gerekli bir koşul (O. A. Guleviç, A. I. Prikhidko) ve ebeveynlik yeterliliğini değerlendirme aracı (N. D. Miheeva) olarak ele alınmaktadır [4].

Tıpkı yabancı psikologlar gibi, BDT ülkelerindeki araştırmacılar da duygusal zekayı liderlik nitelikleri üzerindeki olası etkisi bağlamında sıklıkla incelemektedir. Örneğin, O. V. Belokon'un [5] çalışmaları, duygusal zeka ile liderliğin iş tarzı arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir: yüksek duygusal zekaya sahip liderler sadece ekip içinde olumlu bir psikolojik iklim oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda öncelikle çalışanları örgütsel görevleri yerine getirmeye motive ederler.

Çeşitli bilimsel kaynaklarda, "duygusal zeka" terimiyle birlikte duygusal potansiyel, duygusal düşünme, duygusal bilinç, duygusal yetkinlik, duygusal duyarlılık ve "duygusal bilgelik" gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir [6; 7]. N. P. Aleksandrova, "duygusal zekanın tek başına başarıyı öngören bir faktör olmadığını, ancak belirli sonuçlara ulaşmak için gerekli olan bir sıçrama tahtası görevi görebileceğini" [6, s. 73] belirtmektedir; bu durum, nitelikli yönetsel kararlar da dahil olmak üzere birçok alanda etkili olabilir.

D. Goleman'a [8] göre, duygusal zeka üç temel beceri grubunda ele alınmalıdır: kişinin kendini ve duygularını yönetme becerisi, başkalarının duygularını ve arzularını anlama becerisi ve başkalarının duygularını ve arzularını yönetme becerisi. Bu becerilerin temelinde ise öz farkındalık yatmaktadır.

Duygusal zekanın yapıları ve modelleri oldukça çeşitli ve çelişkilidir, bu da duygusal zekanın teşhis edilmesiyle ilgili belirli zorluklara yol açmaktadır. İ. N. Andreeva, duygusal zeka modelinin yapısını inceledikten ve duygusal zeka alanında cinsiyet farklılıklarını ampirik olarak belirledikten sonra (çalışmalar, kızların duyguları daha başarılı bir şekilde anladığını ve bunun yüksek düzeyde duygusal farkındalık, empati ve başkalarının duygularını tanıma yeteneğini gösterdiğini kanıtlamıştır), bu fenomeni "duyguları tanımlama (yorumlama), anlama ve yönetme konusunda zihinsel yeteneklerin toplamı" olarak tanımlamıştır [9, s. 50]. Bu yetenekler, bireyin toplumda kabul edilen değerler sistemine uygun olarak etkili sosyal etkileşim kurma kapasitesini ortaya koymaktadır.

D. Matsumoto [10], duyguların ulusal kültür tarafından düzenleyici bir etkiye maruz kaldığını vurgulamaktadır. Duygusal zekanın, insanın etkili yaşam faaliyetlerini belirleyen karmaşık bir bütünleşik gösterge olduğu yönündeki bu tanım, sunulan araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Duygusal zekanın yapısında değer yönelimlerinin yeri üzerine yapılan düşünceler, D. Goleman'ın [8] bakış açısının doğruluğunu ortaya koymaktadır. Goleman'a göre, duygusal zekaya sahip bireyler toplumla etkileşimlerinde belirli ahlaki ilkelere bağlı kalmaktadır.

A. I. Komarova'nın [11] yürüttüğü kültürlerarası araştırmanın sonuçları, genel ve bireysel düzeydeki değerler (başarı, hedonizm, iyilikseverlik, bağımsızlık, güç ve diğerleri; Shalom Schwartz ve W. Bilsky'nin teorisine göre) ile duygusal zekanın bileşenlerinin (duyguları anlama, yönetme vb.) belirginliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Bu bileşenler, hem kişiler arası hem de bireyin iç dünyasındaki duygusal zekanın kültürel özelliklere bağlı göstergeleriyle ilişkilidir.

Özellikle, H. Weisbach ve W. Dux'un [12] konseptine göre, bir başkasının duygularını anlamak, saygı, iyimserlik, empati ve yapıcı eleştiri (destekleyici, yönlendirici, iş birliğine dayalı) gibi değerlerin hayata geçirilmesini gerektirmektedir.

Bu nedenle, duygusal zeka ile dönüşümcü liderliğin ortak özelliklerinden bahsederken aşağıdaki grupları vurgulayabiliriz:

1. **Duygusal-davranışsal portre:** Coşku, hırs, olumlu (teşvik edici) meydan okuyucu davranış, empati, özgüven, yüce değerlere bağlılık, karizma.
2. **Faaliyetsel belirtiler:** Özen gösterme, saygı, onaylama, yapıcı eleştiri, iş birliği.

3. **Bilişsel alan:** Bireyin kendine ve başkalarına yönelik eylemlerinde farkındalık (motivasyon), rasyonel çözümler arayışı, çözüm çeşitliliği (aynı duruma yönelik birden fazla bakış açısının kabul edilmesi), "Bildiyim tek şey, hiçbir şey bilmediğimdir" (Sokrates) anlayışı, kendini tanıma.

4. **İletişim:** Duygusal etkileşim, açıklık, enerji, kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetme becerisi.

Bu iki temel kişisel ve mesleki gelişim fenomeninin niteliksel göstergelerini ilişkilendirme çabası, öncelikle potansiyel yönetsel (liderlik) faaliyetlerin rasyonel yönlerinden duygusal yönlerine dikkat çekme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Çünkü zekânın geliştirilmesine odaklanan toplum, insanın nasıl düşündüğünden çok nasıl hissettiğinin insanlık açısından daha önemli olduğu gerçeğini göz ardı edebilme hatasına düşmektedir [13]. Bu görüş, özellikle geleceğin uzmanlarını yetiştiren eğitim kurumlarının misyonunun özüne tam anlamıyla uygundur.

Kaynakça

1. Авдеев П. С. Психологические механизмы трансформационного лидерства // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2017. 2 (136). С. 110-116.
2. Александрова Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 1. С. 71–75.
3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк, 2011.
4. Атлас новых профессий. Режим доступа <http://atlas100.ru/> (дата обращения 12.05.2020)
5. Белоконь О. В. Эмоциональный интеллект и феномен лидерства: эксперимент «Строим вместе» // Психология. Журнал ВШЭ. 2008. № 5 (3). С. 137-144.
6. Вайсбах, Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. М., 1998.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ МОСКВА; Владимир, 2009.
8. Дегтярев А.В. Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. 2012 № 4 (2). URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml.
9. Катунина И.В. Трансформационное лидерство в управлении стратегическими изменениями на предприятиях железнодорожного транспорта // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2014. № 2. С. 112-117.
10. Комарова А.И. Культурно-психологические особенности взаимосвязи ценностей и эмоционального интеллекта: автореф. Диссерт. канд. пс. наук. Саратов, 2011.
11. Ларина А.Т. Эмоциональный интеллект // АНИ: педагогика и психология. 2016. №3 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt>.
12. Murotmusaev K. B., Boykulova M., Abduakhadova M. Psychological Aspects Of Leader Traits In Boys And Girls In Different Family Settings. Eurasian Journal of Humanities and Social Sciences. 2022, №5
13. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003.

THE IMPORTANCE OF PSYCHOLINGUISTICS AND PSYCHOLOGISM
PSIXOLINGVISTIKA VA PSIXOLOGIZMNING AHAMIYATI

Muhammadayub Yunusov

“Oriental Universiteti”, magistratura talabasi, ORCID: 0009-0004-0263-4549

Tezis

Psixolingvistika va psixologizm til bilan bog‘liq kognitiv jarayonlarni tushunishda hamda muloqotning psixologik jihatlarini tahlil qilishda muhim o‘rin tutadi. Psixolingvistika nutqni idrok etish, shakllantirish va talqin qilish mexanizmlarini o‘rganadi, bu esa fikrlash jarayonlarining til ishlatilishiga qanday ta‘sir qilishini tushunishga yordam beradi. Ushbu yo‘nalish tilshunoslik, kognitiv fan va psixologiyani o‘z ichiga olgan holda nutq va tafakkurni o‘rganish uchun fanlararo platforma yaratadi.

Psixologizm esa insonning ruhiy jarayonlarining uning so‘zli va so‘zsiz muloqotiga ta‘sirini o‘rganadi. U shaxsning ichki motivlari, hissiy holati va ularning kommunikativ strategiyalarga ta‘sirini aniqlashga yordam beradi. Zamonaviy ilm-fanda psixolingvistika va psixologizm ta‘lim, marketing, yurisprudentsiya va hatto sun‘iy intellekt sohalarida keng qo‘llaniladi.

Psixolingvistik jarayonlarni tushunish nafaqat tilshunoslar va psixologlar, balki kommunikatsiya, reklama va diplomatiya sohalaridagi mutaxassislar uchun ham juda muhimdir. Ushbu sohadagi tadqiqotlar til o‘qitishning samarali usullarini ishlab chiqishga va turli faoliyat tarmoqlarida shaxslararo muloqot sifatini oshirishga imkon beradi. Shunday qilib, psixolingvistika va psixologizm kognitiv va kommunikativ ko‘nikmalarni rivojlantirishga hissa qo‘shib, zamonaviy dunyoda muhim rol o‘ynaydi.

Kalit so‘zlar: psixolingvistika, psixologizm, kognitiv jarayonlar, kommunikatsiya, til.

Abstract

Psycholinguistics and psychologism play a crucial role in understanding cognitive processes related to language, as well as analyzing the psychological aspects of communication. Psycholinguistics studies the mechanisms of speech perception, formation, and interpretation, helping to understand how thought processes influence language use. This field integrates linguistics, cognitive science, and psychology, creating an interdisciplinary platform for studying speech and thinking.

Psychologism, in turn, examines the impact of mental processes on human behavior, including verbal and non-verbal communication. It helps to identify internal motives, emotional states, and their influence on communicative strategies. In modern science, psycholinguistics and psychologism find broad applications in education, marketing, law, and even artificial intelligence.

Understanding psycholinguistic processes is essential not only for linguists and psychologists but also for professionals in communication, advertising, and diplomacy. Research in this field enables the development of more effective language teaching methods and improves the quality of interpersonal communication across various domains. Thus, psycholinguistics and psychologism contribute to the development of cognitive and communicative skills, playing a significant role in the modern world.

Keywords: psycholinguistics, psychologism, cognitive processes, communication, language.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ЛИДЕРОВ

Комилжон Муротмусаев

Республика Узбекистан, университет Ориентал, кафедра «Педагогика
непрерывного образования», кандидат медицинских наук, доцент кафедры,
Ташкент, Узбекистан. ORCID ID: 0000-0003-3154-4900

Аннотация: в данной работе рассматриваются социально-психологические детерминанты эмоционального интеллекта (ЭИ) студентов - лидеров. Эмоциональный интеллект является важнейшей компетенцией, способствующей успешному взаимодействию в социуме, развитию лидерских качеств и формированию устойчивости к стрессу. Автор анализирует структуру ЭИ, включающую компоненты самоосознания, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных навыков. Исследование уделяет внимание ключевым факторам, влияющим на развитие ЭИ, таким как семейное воспитание, влияние социальной среды, индивидуальные личностные характеристики и образовательная среда. Показано, что уровень эмоционального интеллекта оказывает значительное влияние на лидерский потенциал студентов, их способность эффективно управлять коллективом, решать конфликтные ситуации и достигать высоких результатов в учебной и профессиональной деятельности. В заключении подчеркивается важность внедрения в образовательные программы тренингов и методик, направленных на развитие эмоционального интеллекта, что позволит подготовить студентов к успешной карьере и эффективному взаимодействию в коллективе.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты-лидеры, саморегуляция, эмпатия, социальные навыки, лидерство, образовательная среда, межличностные отношения, мотивация.

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе лидерские качества студентов играют ключевую роль в их профессиональном и личностном становлении. Одним из наиболее значимых факторов, влияющих на успешность будущих лидеров, является эмоциональный интеллект (ЭИ). Он определяет способность человека к саморегуляции, мотивации, эмпатии и эффективному социальному взаимодействию.

Эмоциональный интеллект позволяет студентам-лидерам успешно адаптироваться в различных социальных ситуациях, принимать взвешенные решения, избегать конфликтов и эффективно взаимодействовать с окружающими. В условиях активного развития технологий и изменений в системе образования, навыки, связанные с ЭИ, становятся особенно важными для будущих специалистов и руководителей.

Формирование эмоционального интеллекта не является врожденным процессом – оно происходит под влиянием различных социально-психологических факторов, которые можно разделить на несколько групп: семейное воспитание, окружение, личностные качества и образовательная среда. Исследование этих факторов позволяет лучше понять механизмы развития ЭИ у студентов, особенно тех, кто стремится занять лидерские позиции в обществе.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В данном исследовании будут рассмотрены основные детерминанты, влияющие на развитие эмоционального интеллекта у студентов-лидеров, а также их роль в формировании успешного будущего профессионала.

Понятие и структура эмоционального интеллекта:

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – это способность человека распознавать, понимать и управлять как собственными эмоциями, так и эмоциями окружающих. Это комплексная система навыков, влияющая на способность к адаптации, принятию решений, лидерству и построению эффективных межличностных отношений.

Концепция эмоционального интеллекта впервые была сформулирована в работах Д. Майера и П. Саловей, а затем получила широкую популярность благодаря исследованиям Д. Гоулмана. Он выделил ключевые компоненты ЭИ, которые определяют его структуру:

- **Самоосознание** – способность осознавать собственные эмоции, понимать их природу и влияние на поведение. Развитие этого навыка помогает человеку лучше контролировать свои реакции и эмоции.
- **Саморегуляция** – способность управлять своими эмоциями, адаптироваться к изменениям, избегать импульсивных решений и эффективно справляться со стрессовыми ситуациями.
- **Мотивация** – способность использовать эмоции для достижения долгосрочных целей, настойчивость в преодолении трудностей и сохранение положительного настроя в процессе работы.
- **Эмпатия** – способность понимать эмоциональное состояние других людей, прогнозировать их поведение и эмоционально откликаться на окружающих.
- **Социальные навыки** – умение выстраивать эффективные отношения, вести переговоры, управлять коллективом, предотвращать и разрешать конфликты.

Эмоциональный интеллект играет важную роль в развитии лидерских качеств. Он способствует формированию уверенности в себе, развитию коммуникативных навыков, управлению стрессом и мотивацией окружающих. Высокий уровень ЭИ делает студентов-лидеров более эффективными в командной работе, повышает их стрессоустойчивость и способность принимать решения в сложных ситуациях.

Социально-психологические детерминанты эмоционального интеллекта

Социально-психологические детерминанты ЭИ представляют собой совокупность факторов, влияющих на формирование и развитие эмоциональных способностей личности. Они определяют уровень осознания и управления эмоциями, а также способность взаимодействовать с окружающими. Существуют несколько ключевых факторов, которые влияют на развитие ЭИ у студентов-лидеров:

Семейное воспитание

Семья является первой и самой важной социальной средой, в которой формируется эмоциональный интеллект человека. Родители выступают первыми учителями эмоциональной компетентности, передавая ребенку навыки саморегуляции, эмпатии и межличностных взаимодействий.

Одним из ключевых аспектов является стиль воспитания. Авторитетный стиль, характеризующийся сочетанием поддержки и разумных ограничений, способствует формированию у ребенка навыков самоконтроля, осознания эмоций и эффективного общения. В противоположность этому, авторитарный стиль воспитания, основанный на жестком контроле и эмоциональной сдержанности, может привести к трудностям в управлении эмоциями и недостаточной эмпатии у ребенка.

Другой важный аспект – уровень эмоциональной поддержки в семье. Дети, получающие достаточное количество позитивных эмоций, поощрение и внимание со стороны родителей, развивают более высокий уровень эмоционального интеллекта. Напротив, эмоционально холодная обстановка в семье может способствовать развитию тревожности, низкой самооценки и трудностей в социальной адаптации.

Также значимым фактором является стиль привязанности. Дети, имеющие надежную привязанность к родителям, легче адаптируются в социуме, более уверенно управляют своими эмоциями и успешно устанавливают социальные контакты. Исследования показывают, что люди, имевшие теплые и доверительные отношения с родителями, обладают более высоким уровнем эмоциональной осознанности и эмпатии во взрослой жизни.

Таким образом, семейное воспитание оказывает фундаментальное влияние на становление эмоционального интеллекта. Родители, создавая благоприятную эмоциональную атмосферу, проявляя поддержку и обучая детей правильным способам выражения и регулирования эмоций, закладывают основу для успешного развития ЭИ у будущих студентов-лидеров.

Социальная среда и окружение

Социальная среда играет важную роль в формировании эмоционального интеллекта студентов. Окружение, в котором находится человек, способствует развитию его способности к эмоциональному самовыражению, пониманию других и адаптации к различным ситуациям. Важнейшими элементами социальной среды являются:

- **Друзья и сверстники.** Общение со сверстниками помогает студентам развивать навыки социального взаимодействия, эмпатию и способность к сотрудничеству. Окружение, состоящее из эмоционально интеллигентных людей, положительно влияет на личностное развитие студентов.
- **Наставники и преподаватели.** Взаимодействие с опытными наставниками и преподавателями способствует формированию эмоциональной зрелости, развитию саморефлексии и способности управлять своими эмоциями. Педагоги, использующие эмпатичный подход, создают благоприятную образовательную среду, способствующую развитию эмоционального интеллекта.
- **Культурные и социальные нормы.** Различные социокультурные факторы, такие как традиции, обычаи и нормы поведения, оказывают значительное влияние на способы выражения эмоций и их интерпретацию в обществе. В разных культурах существуют различные модели эмоционального выражения, что влияет на формирование эмоционального интеллекта студентов.
- **Образовательные программы.** Университеты и образовательные учреждения, включающие курсы по развитию эмоционального интеллекта, помогают студентам осознавать и регулировать свои эмоции, развивать эмпатию и межличностные навыки.

Групповые проекты, дискуссии и интерактивные методы обучения способствуют эмоциональной вовлеченности студентов.

Таким образом, социальное окружение и среда оказывают значительное влияние на формирование эмоционального интеллекта студентов. Благоприятное окружение, насыщенное позитивными взаимодействиями и поддержкой, способствует развитию навыков саморегуляции, эмпатии и эффективной коммуникации.

Личностные характеристики

Личностные характеристики оказывают значительное влияние на развитие эмоционального интеллекта, определяя уровень саморегуляции, эмпатии, устойчивости к стрессу и способности к адаптации. Среди ключевых личностных черт, способствующих развитию ЭИ, можно выделить:

- **Экстраверсия и интроверсия.** Экстраверты обладают более высокой социальной активностью, что способствует развитию навыков общения и управления эмоциями. Интроверты, напротив, склонны к глубокой саморефлексии, что позволяет им лучше осознавать свои эмоции.
- **Эмпатия.** Способность понимать и разделять эмоции других людей является важнейшей составляющей эмоционального интеллекта. Эмпатия помогает устанавливать доверительные отношения, понимать мотивы поведения окружающих и избегать конфликтов.
- **Гибкость мышления.** Люди, обладающие высоким уровнем когнитивной гибкости, легче адаптируются к изменениям, находят нестандартные решения в сложных ситуациях и эффективнее регулируют свои эмоции.
- **Стрессоустойчивость.** Умение контролировать свои эмоции в стрессовых ситуациях и сохранять спокойствие способствует развитию эмоционального интеллекта. Люди с высокой стрессоустойчивостью демонстрируют лучшее управление эмоциями и способность поддерживать продуктивные отношения в сложных условиях.
- **Саморефлексия.** Способность анализировать собственные эмоции, поведение и реакции способствует осознанию своих сильных и слабых сторон, что важно для развития эмоциональной зрелости.

Таким образом, личностные характеристики играют ключевую роль в формировании эмоционального интеллекта. Их развитие способствует укреплению навыков саморегуляции, эмпатии и адаптивности, что особенно важно для студентов-лидеров, стремящихся к эффективному взаимодействию с окружающими.

Образовательная среда

Образовательная среда играет значительную роль в формировании эмоционального интеллекта студентов-лидеров. Взаимодействие с преподавателями, участие в коллективных учебных и внеучебных мероприятиях, а также образовательные программы, направленные на развитие эмоциональной компетентности, способствуют формированию у студентов навыков управления эмоциями, эмпатии и саморефлексии.

Основные компоненты образовательной среды, влияющие на развитие эмоционального интеллекта:

- **Методы обучения.** Интерактивные методики, такие как командные проекты, кейс-стади, ролевые игры и дебаты, позволяют студентам научиться эффективно

взаимодействовать с окружающими, управлять своими эмоциями и понимать эмоциональное состояние других людей.

- **Роль преподавателей и наставников.** Педагоги, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, оказывают значительное влияние на развитие ЭИ у студентов. Они создают безопасную и поддерживающую среду, способствующую раскрытию потенциала студентов, их эмоциональному развитию и саморегуляции.
- **Групповая динамика и сотрудничество.** Работа в командах и участие в коллективных проектах помогают студентам развивать коммуникативные навыки, эмпатию и умение работать в условиях эмоционального напряжения.
- **Программы психологической поддержки.** Университеты и образовательные учреждения могут предоставлять доступ к психологической поддержке, тренингам по развитию эмоционального интеллекта и управлению стрессом. Подобные инициативы помогают студентам справляться с эмоциональными нагрузками и улучшать их способность к саморегуляции.
- **Культурная и межличностная среда.** Разнообразие культурных и социальных взаимодействий в образовательной среде позволяет студентам лучше понимать и уважать эмоции и точки зрения других людей, развивать толерантность и социальную осознанность.

Таким образом, образовательная среда выступает важным фактором в формировании эмоционального интеллекта студентов-лидеров, оказывая влияние на их способность к саморефлексии, управлению эмоциями и межличностному взаимодействию.

3. Влияние эмоционального интеллекта на лидерство студентов

Эмоциональный интеллект является важной характеристикой успешного лидера, поскольку позволяет эффективно взаимодействовать с окружающими, адаптироваться к сложным ситуациям и управлять коллективом. Студенты-лидеры, обладающие высоким уровнем ЭИ, демонстрируют ряд ключевых качеств, которые способствуют их успеху.

Основными аспектами влияния эмоционального интеллекта на лидерство студентов являются:

- **Развитие стрессоустойчивости.** Лидеры с развитым ЭИ способны контролировать свои эмоции в напряжённых ситуациях, сохранять спокойствие и принимать рациональные решения.
- **Способность мотивировать себя и окружающих.** Эмоционально интеллигентные лидеры умеют вдохновлять и направлять команду, создавая позитивную атмосферу и поддерживая высокий уровень вовлечённости.
- **Эффективные коммуникативные навыки.** Умение слушать, понимать потребности других и грамотно выражать свои мысли способствует успешному взаимодействию с коллегами, преподавателями и сверстниками.
- **Способность к разрешению конфликтов.** Лидеры, обладающие высоким ЭИ, способны находить компромиссы и сглаживать конфликтные ситуации, избегая эскалации и поддерживая гармонию в коллективе.
- **Гибкость и адаптивность.** Высокий уровень эмоционального интеллекта помогает студентам быстро адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам,

принимать взвешенные решения и находить нестандартные подходы к решению проблем.

- **Умение принимать решения.** Эмоционально интеллигентные лидеры анализируют ситуацию с учётом эмоционального состояния команды и учитывают все возможные последствия своих действий.
- **Развитие эмпатии.** Понимание эмоций окружающих позволяет лидеру поддерживать участников команды, оказывать им помощь и находить подход к каждому человеку.

Эмоциональный интеллект играет ключевую роль в формировании успешных лидеров среди студентов. Он способствует развитию навыков управления собой и окружающими, помогает строить эффективные социальные связи и повышает качество принятия решений в коллективе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

И так, эмоциональный интеллект является важнейшим фактором, определяющим успешность будущих лидеров. Его развитие позволяет студентам-лидерам не только эффективно взаимодействовать с окружающими, но и принимать взвешенные решения, сохранять устойчивость в стрессовых ситуациях и мотивировать других. Совокупность социально-психологических детерминант, таких как семейное воспитание, образовательная среда, социальное окружение и личностные характеристики, оказывает значительное влияние на уровень эмоционального интеллекта. Формирование этих навыков в процессе обучения и взаимодействия с обществом способствует созданию гармоничного и эффективного лидера, способного адаптироваться к изменениям, управлять командой и достигать поставленных целей.

Суммируя выше сказанных можно резюмировать что, развитие эмоционального интеллекта среди студентов-лидеров становится неотъемлемым элементом образовательного процесса. Интеграция программ по развитию ЭИ, практических тренингов и образовательных инициатив способствует не только личностному росту студентов, но и улучшению их профессиональных и социальных перспектив. В результате формируются лидеры нового поколения, способные эффективно управлять эмоциями, вдохновлять команды и добиваться высоких результатов в различных сферах деятельности.

Литературный список:

1. (Goleman, 2020). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
2. (Salovey & Mayer, 2019). *Emotional Intelligence: Theory, Development, and Applications*. Cambridge University Press.
3. (Petrides & Furnham, 2021). *Trait Emotional Intelligence: New Perspectives and Empirical Evidence*. *Psychological Inquiry*, 22(3), 248–272.
4. (Bar-On, 2021). *The Emotional Quotient Inventory: A Measure of Emotional Intelligence*. *Journal of Applied Psychology*, 36(4), 512–529.
5. (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2022). *Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory*. *Handbook of Emotional Intelligence*.

6. (Zeidner, Matthews & Roberts, 2022). *What We Know About Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Mental Health*. MIT Press.
7. (Mayer, Caruso & Salovey, 2023). *Emotional Intelligence and Leadership: Theoretical Frameworks and Empirical Research*. *Leadership Quarterly*, 34(2), 287–305.
8. (Siegling, Saklofske & Petrides, 2023). *Emotional Intelligence and its Measurement: Advances in Trait and Ability Models*. *Psychological Review*, 130(1), 101–125.
9. (Brackett, Rivers & Salovey, 2023). *Emotional Intelligence and its Impact on Leadership Development in Higher Education*. *Journal of Leadership Studies*, 18(3), 189–212.
10. (Lopes, Nezlek & Salovey, 2023). *Assessing Emotional Intelligence: Advances in Psychometric Evaluation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(5), 735–752.
11. Murotmusaev K. B., Boykulova M., Abduakhadova M. *Psychological Aspects Of Leader Traits In Boys And Girls In Different Family Settings*. *Eurasian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2022, №5

THE EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF JUH'S ANECDOTES
ЖУҲО ЛАТИФАЛАРИНИНГ ТАРБИЯВИЙ АҲАМИЯТИ

Нигора ИМАМОВА

“Oriental” университети, Шарқ тиллари кафедраси 1-курс магистранти

ORCID: 0009-0004-2014-8747

Калит сўзлар: Жуҳо, тарбия, латифа, адолат, мулоҳаза.

Латифа – бу қисқа ва кулгили ҳикоя бўлиб, одатда бирор ибрат ёки хулоса чиқариш учун айтилади. Латифалар кўпинча халқнинг ҳаёт ҳақидаги қарашлари ва ҳаётий тажрибаларини ифодалашнинг бир усулидир. Улар халқ оғзаки ижодиётининг муҳим қисми сифатида узоқ тарихга эга.

Жуҳо афанди машҳур халқ қаҳрамони бўлиб, у турли мамлакатларда, хусусан, Ўрта Осиё, Озарбажон, Туркия, Араб мамлакатлари ва Кавказ халқлари ўртасида машҳурдир. У халқ юмори ва доно фикрларни ифодалаган ўзига хос персонаж сифатида танилган. Жуҳо ҳақидаги ҳикоя ва латифалар жуда кўп ва уларнинг асосий хусусияти ҳаётий муаммоларни ҳазил ва кулги орқали ечишдир.

Жуҳо афандининг латифаларида у кўпинча ўта тўғри ёки ҳозиржавоб қилиб тасвирланади. Унинг ҳазиллари оилавий муносабатлардан тортиб, ижтимоий адолатгача бўлган турли мавзуларни қамраб олади. Жуҳо латифалари ҳаёт ҳақиқатларини фош қилади ва инсонларни мулоҳаза қилишга ундайди:

Бир киши Жуҳодан сўради:

— Жуҳо, ҳаётда энг яхши иш нима?

Жуҳо жавоб берди:

— Сенга ёрдам керак бўлганда, бошқалар ёрдам беришини истайсанми?

— Албатта!

— У ҳолда сен ҳам бошқаларга ёрдам бер. Бу энг яхши иш!

Унинг латифалари орқали ҳакимона фикрлар, ақл ва донолик ҳақидаги тушунчалар содда ва кулгили шаклда баён қилинади. Уларнинг мағзини чаққан одам ҳаёт ҳақиқатларини теранроқ англаб етади:

Бир куни одамлар Жуҳодан:

— Ҳақиқатни қандай билиш мумкин? — деб сўрашди.

Жуҳо кулиб жавоб берди:

— Агар сўзларинг ва амалларинг бир хил бўлса, демак, ҳақиқат сен билан!

Латифаларда айрим инсонларда учровчи кибр, аҳмоқлик, очкўзлик каби камчиликлар ҳажв қилинади. Бу характер камчиликлари ҳазил шаклида тасвирлангани учун ўқувчи ёки тингловчи шундан сабоқ олади ва ўзини англаб етади. Жуҳо латифалари болалар ва катталар учун ҳам тарбиявий аҳамиятга эга. Улар тўғрилиқ, адолат, ҳалоллик, ақллилик ва соддалик каби инсоний қадриятларни ўргатади. Латифалар шунчаки ҳазил эмас, балки улар орқали ахлоқий тарбия берилади. Унда кўпинча икки маъноли масала бўлиб, инсонларни жуда муҳим масалалар ҳақида чуқур ўйлашга ундайди. Масалан, оддий бир воқеа ортида мураккаб ижтимоий ёки психологик масалалар ётади:

Бир киши Жуҳодан сўради:

— Жуҳо, сен фақирона кун кечирасан. Шунга қарамай, ўзингни бой деб ҳисоблайсан. Буни қандай тушуниши мумкин?

Жуҳо жавоб берди:

— Чунки мен бор нарсамга шукур қиламан ва мендан ҳам камбағал одамлар борлигини эслайман.

Жуҳо латифалари асрлар давомида турли халқлар ўртасида тарқалган бўлиб, уларнинг маънавий қиммати ва маданий аҳамияти каттадир. Шунингдек халқ оғзаки ижодиётининг ажралмас қисмидир. Улар инсонлар ўртасидаги бирдамликни, ўзаро тушунишни ва самимийликни кучайтиришда хизмат қилади ва бугунги кун учун ҳам долзарблигини сақлаб қолган. Жуҳо афандининг ҳазиллари шунчаки кулдиришга қаратилмаган, балки улар орқали одамларга ақл ва мантиқ билан иш кўришнинг муҳимлиги тушунтирилади. Латифалар инсонларга ўз хатоларини кулги орқали кўрсатиб, улардан сабоқ олишга чакиради. Жамиятдаги муносабатларда ҳазил ва кулги катта аҳамиятга эга бўлиб, ҳазил орқали жамиятдаги турли муаммоларни кўрсатиб, одамлар ўртасидаги мулоқатни енгиллаштиради. Бугунги тезкор замонда ҳам латифалар муносабатларни яхшилашда муҳим рол ўйнайди.

Keywords: Juha, education, anecdote, justice, reflection

An anecdote is a short and humorous story that is usually told to convey a moral lesson or a meaningful conclusion. Anecdotes often serve as a way to express people's perspectives on life and their real-life experiences. As an essential part of folklore, they have a long history.

Juha Afandi is a well-known folk hero famous across various countries, including Central Asia, Azerbaijan, Turkey, Arab nations, and the Caucasus. He is recognized as a unique character who embodies folk humor and wisdom. Countless stories and anecdotes revolve around Juha, with their core characteristic being the resolution of life's challenges through wit and humor.

In Juha's anecdotes, he is often portrayed as extremely straightforward and quick-witted. His humor touches upon a wide range of topics, from family relationships to social justice. His anecdotes reveal life's truths and encourage people to reflect deeply:

One day, a man asked Juha:

— Juha, what is the best thing one can do in life?

Juha replied:

— When you need help, do you want others to help you?

— Of course!

— Then you should help others as well. That is the best thing one can do!

Through his anecdotes, profound ideas about wisdom and intelligence are conveyed in a simple and humorous manner. Those who grasp their essence can gain deeper insights into life's realities:

One day, people asked Juha:

— How can one recognize the truth?

Juha laughed and answered:

— If your words and actions are aligned, then the truth is with you!

Juha's anecdotes also satirize negative human traits such as arrogance, foolishness, and greed. Because these flaws are presented humorously, the audience not only enjoys the jokes but also learns valuable lessons and gains self-awareness. His stories hold great educational value for both children and adults, as they promote values like honesty, fairness, integrity, intelligence, and simplicity.

Anecdotes are not just about humor; they also serve as a means of moral education. Often, they contain double meanings, prompting people to reflect on significant social and psychological issues hidden within seemingly simple stories:

One day, a man asked Juha:

— Juha, you live in poverty, yet you consider yourself rich. How is that possible?

Juha replied:

— Because I am grateful for what I have and always remember that there are those who have even less.

Juha's anecdotes have been passed down through generations and have spread among various cultures, carrying immense moral and cultural significance. They are an inseparable part of folklore and play a crucial role in fostering unity, mutual understanding, and sincerity among people.

The humor in Juha's stories is not merely for entertainment; it serves to teach people the importance of intelligence and reasoning. His anecdotes expose human flaws in a lighthearted way, encouraging self-improvement through laughter. In social interactions, humor and wit play a significant role in highlighting societal issues and making communication more effective. Even in today's fast-paced world, anecdotes remain relevant in strengthening relationships and improving interpersonal communication.

**МАКТАБГАЧА ЁШДАГИ БОЛАЛАР ЎЙИНЛАРИДА ЭМОЦИОНАЛ
ИНТЕЛЛЕКТ РИВОЖЛАНИШИНИНГ ПСИХОЛОГИК ХУСУСИЯТЛАРИ**

¹Мохинур КОБИЛОВА ² Комилжон МУРОТМУСАЕВ

**¹Ўзбекистон Республикаси, Ориентал университети, «Ўзлуксиз таълим
педагогикаси» кафедраси, 1 босқич магистранти**

**²Ўзбекистон Республикаси, Ориентал университети, «Ўзлуксиз таълим
педагогикаси» кафедраси, тиббиёт фанлари номзоди, доцент, кафедра доценти,
Тошкент, Ўзбекистон.**

ORCID ID: 0000-0003-3154-4900

Аннотация Ушбу мақолада мактабгача ёшдаги болалар ўйин фаолиятида эмоционал интеллект ривожланишининг психологик хусусиятлари таҳлил қилинади. Болалар ўйин жараёнида ҳиссий тажрибалар орттириб, эмоционал назорат ва ижтимоий ўзаро таъсир кўникмаларини шакллантиради. Мақолада эмоционал интеллект ривожланишининг асосий механизмлари, уни ривожлантириш методлари ва педагогик ёндошувлар кўриб чиқилади.

Калит сўзлар: эмоция, эмоционал интеллект, мактабгача ёшдаги болалар, ўйинлар.

Кириш Мактабгача ёшдаги болалар шахс сифатида шаклланиш жараёнида ўйин асосий фаолият тури ҳисобланади. Одатда болалар ўйин орқали атроф-муҳитни англайди, ижтимоий ва эмоционал муносабатларни ўзлаштиради. Шу боисдан, эмоционал интеллект ривожланишида ўйин муҳим ўрин тутди.

Эмоционал интеллект – инсоннинг ҳиссий ҳолатини тушуниш, назорат қилиш, бошқаларнинг ҳиссий ҳолатларини ҳис қилиш ва ижтимоий муносабатларни тартибга солиш қобилияти ҳисобланади. Мактабгача ёшда бу қобилият боланинг психологик ва ижтимоий ривожланишига таъсир қилувчи асосий омиллардан бири сифатида қаралади. Болалар бу ёшда атрофидаги инсонлар билан муносабат ўрнатишда ва ҳис-туйғуларини ифодалашда ўйин орқали кўникма ҳосил қиладилар.

Шунингдек, ўйин фаолияти орқали болалар тажриба тўплайди, ҳиссий вазиятларни тушуниш ва уларга мос равишда муносабат билдириш кўникмаларини ривожлантиради. Масалан, ролли ўйинлар болаларга реал ҳаётдаги вазиятларни синаб кўриш ва бошқаларнинг ҳиссий ҳолатларини тушуниш имконини беради. Жамоавий ўйинлар эса, эмпатия, бир-бирини тушуниш ва муносабатларни тартибга солиш каби муҳим ижтимоий кўникмаларни ривожлантиради.

Болаларда эмоционал интеллектни шакллантиришда педагоглар ва ота-оналарнинг иштироки ҳам катта аҳамиятга эга. Улар ўйин жараёнида болаларга ҳиссий вазиятларни тушунтириб бериш, ўз ҳис-туйғуларини идрок қилиш ва уларни бошқариш бўйича йўл-йўриқ кўрсатиш орқали эмоционал ривожланишга кўмаклашадилар. Шунинг учун мактабгача таълим муассасаларида болаларнинг эмоционал интеллект ривожланишини қўллаб-қувватлаш учун мақсадли ўйин фаолиятларини ташкил этиш зарур.

Мақолада мактабгача ёшдаги болалар ўйинларида эмоционал интеллект ривожланишининг психологик хусусиятлари, уни ривожлантиришнинг самарали усуллари ва педагогик ёндашувлар таҳлил қилинади.

Методология Мазкур тадқиқотда қўлланилган усуллар қуйидагилардан иборат:

1. **Кузатув усули** – болалар ўйин жараёнларини кузатиш ва уларнинг эмоционал ифодалари ҳамда ижтимоий муносабатларини таҳлил қилиш.
2. **Экспериментал усул** – болалар ўртасида махсус ўйин сценарийлари ташкил этилиб, уларнинг ҳиссий муносабатлари ўрганилди.
3. **Анкеталаш ва суҳбат** – педагоглар ва ота-оналар ўртасида болаларнинг эмоционал интеллект даражаси ҳақида маълумот олиш мақсадида анкета ва интервьюлар ўтказилди.
4. **Контент-таҳлил** – болаларнинг ўйин фаолиятида қўллайдиган эмоцияларни таҳлил қилиш учун методикалар қўлланилди.

Натижалар ва муҳокама Тадқиқот натижалари шундан далолат берадики, мактабгача ёшдаги болалар учун ўйинлар нафақат кўнгилочар машғулот, балки эмоционал ривожланиш учун муҳим механизм ҳисобланади. Қуйидаги хулосалар шакллантирилди:

1. **Ролли ва ижодий ўйинлар** – болаларнинг ҳиссий мустаҳкамлигини оширади, уларга ўз ҳис-туйғуларини ифодалаш ва тушуниш имконини беради.
2. **Жамоавий ўйинлар** – болаларнинг ҳамдардлик, эмпатия ва ижтимоий муносабатларини ривожлантиради.
3. **Ота-оналар ва педагогларнинг иштироки** – болаларда эмоционал интеллект ривожланишига ижобий таъсир кўрсатади, уларни ҳиссий қийинчиликлардан ўтишда қўллаб-қувватлайди.
4. **Ўйинларда тажрибавий усуллар қўллаш** – болаларда ҳиссий ифодалаш ва танқидий фикрлаш қобилиятини оширишга ёрдам беради.

Тадқиқот натижалари шуни кўрсатадики, болалар ўйин жараёнида ўз ҳис-туйғуларини англаш ва бошқаришни ўрганадилар. Бу эса, уларнинг кейинги ижтимоий муносабатларини муваффақиятли шакллантиришда муҳим аҳамият касб этади.

Хулоса

Мактабгача ёшдаги болаларда эмоционал интеллект ривожланиши ўйин орқали самарали шакллантирилиши мумкин. Болалар ўз ҳис-туйғуларини англаш, уларни бошқариш ва бошқаларнинг ҳиссий ҳолатини тушуниш каби муҳим кўникмаларни айнан ўйин жараёнида ўзлаштирадилар. Айниқса, ролли ва ижодий ўйинлар, жамоавий фаолиятлар ҳамда катталарнинг ёрдамчи сифатида иштирок этиши болаларнинг ҳиссий ва ижтимоий кўникмаларини ривожлантиришда муҳим аҳамият касб этади.

Ролли ўйинлар орқали болалар турли ҳаётий вазиятларни синчковлик билан ўрганишади ва ўз ҳис-туйғуларини ифода этиш имкониятига эга бўладилар. Масалан, «Дўкончи» ёки «Шифокор ва бемор» каби ўйинлар болаларда ҳамдардлик, муносабат ўрнатиш ва муаммоларни ҳал қилиш кўникмаларини ривожлантиради. Ижодий ўйинлар эса болаларнинг фантазиясини кучайтиради, уларга ўз ҳис-туйғуларини санъат, мусиқа ёки бошқа ижодий йўллар орқали ифода этиш имконини беради.

Шунингдек, жамоавий ўйинлар ва биргаликдаги фаолиятлар болаларни ҳамкорликка ўргатади, уларда жамоада ишлаш, бир-бирини тинглаш ва ўзаро келишиш кўникмаларини шакллантиради. Бу эса нафақат боланинг шахсий ривожига, балки унинг келгуси ижтимоий ҳаётида муваффақиятли шахс сифатида шаклланишига ҳам ёрдам беради.

Катталар – педагоглар ва ота-оналар – болалар ўйинига жиддий эътибор қаратишлари, уларнинг эмоционал интеллект ривожланиши учун қулай муҳит яратишлари зарур. Улар болаларни фаол равишда қўллаб-қувватлаб, тўғри йўналтириб борсалар, болаларда ҳиссий барқарорлик, ўзини англаш ва ижтимоий муносабатларни самарали йўлга қўйиш қобилияти шаклланади. Шу боис, болаларнинг ривожланишида ўйиннинг ўрни катта эканлигини инобатга олган ҳолда, унга доимо жиддий ёндашиш лозим.

Адабиётлар

1. [Goleman, 1995]. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books.
2. [Vygotsky, 1978]. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
3. [Denham, 2006]. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education and Development, 17(1), 57-89.
4. [Saarni, 1999]. The Development of Emotional Competence. Guilford Press.
5. [Thompson, 1994]. Emotion regulation: A theme in search of definition. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3), 25-52.
6. [Eisenberg & Fabes, 1998]. Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology (Vol. 3, pp. 701-778). Wiley.
7. [Murotmusaev & Kobilova 2024]. Emotional intelligence as a means of forming functional literacy of senior preschool children, International Bulletin of Applied Sciences and Technology, Vol. 4 11, pp. 60-64.

ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА
(Тезис к статье, Шакирова А.С. Темперамент и характер как единая основа деятельности человека.

Шакиров Абитхан Сабитханович , Университет Ориентал

Кафедра , Молия ва Менежмент кафедраси

Независимый исследователь. Узбекистан. Ташкент.

Адрес Г.Ташкент.Чиланзарский район, массив – Кизил Шарк, дом 27, кв – 106.

Название доклада:, Темперамент и характер в деятельности человека.

Автор: Абитхан Сабитханович Шакиров.

Узбекистан. Ташкент. Университет Ориентал.

ВВЕДЕНИЕ

Статья освящает проблемы индивидуально-психологического состояния индивида, как единую основу психологической характеристики каждого человека.

Описывая человеческую психику в контексте – характера, и природную натуру человека в ракурсе концепции – врождённого темперамента, необходимо констатировать тот факт, что человек – биологическое и в то же время духовное существо.

Наша задача вкратце проанализировать психологическое состояние, в нашем случае это характер человека, а также его типовые темпераментные состояния. Мы не будем задаваться вопросом что первично, характер или темперамент? Но постараемся осветить современное состояние человека разумного.

Чтобы выявить темперамент и характер человека, притом в совокупности, а иначе и невозможно грамотно осмыслить, необходимо будет использовать концепцию типов темперамента и законов индивидуально-психологического состояния человека как личности.

Задачей исследования является выявить психологическую компетентность в совокупности индивидуально-психологического состояния человека. И в этом отношении изыскания довольно удовлетворительны, потому что в этой статье рассматривается проблема рассмотрения индивидуально-психологического состояния человека, используя такие составляющие общей психологической концепции как, индивидуальный характер и темпераментные типы и особенности индивида, в виде единой основы деятельности человека. При выявлении характерных особенностей индивида и типов темперамента, определились влияния темперамента на деятельность и на его качественность, в совокупности характера человека.

Целью исследования являются выявление параметров индивидуально-психологической характеристики человека. Основным направлением в изучении и выявлении в особенностей личности, определяющиеся свойствами нервной системы. Свойства нервной системы определяющие типы темпераментов в совокупности с психологическим состоянием.

Методы исследования (методология) индивидуально-психологической характеристики индивида, является односторонний опрос, непринуждённый диалог, интервью, определение индивидуальных различий психологических типов посредством наблюдения.

Результаты исследования показывают, что при определении индивидуально-психологических особенностей человека, особое место занимает выявление его характера и его типов темперамента. В совокупности они определяют человека, как неповторимого индивида и его психологическое состояние, которое определяется свойствами высшей нервной системы.

Итоговые выводы данной статьи являются продолжением исследования в направлении выявления и определения психологического состояния человека и его различия в среде других индивидов в зависимости от его психологической компетентности к той или иной профессии.

Использованная литература:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. — М., 1980.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. — М., 1989
3. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М., 1982.
4. Шакиров А.С. Темперамент и характер как единая основа деятельности человека.

**OLIY TA'LIM MUASSASALARIDA BOSHQARUV FAOLIYATINI TASHKIL
ETISHNING DIDAKTIK ASOSLARI**

Sevara IBRAGIMOVA

Oriental universiteti mustaqil izlanuvchisi, 0009-0007-7544-8968

Annotatsiya. Jahon bozorida raqobatning yanada kuchayib borishi va globallashuv jarayonining tobora chuqurlashib borishi sharoitida iqtisodiyot tarmoqlari raqobatbardoshligini ta'minlashning asosiy omillaridan biri bo'lgan ta'lim tizimining samarali boshqaruviga, ayniqsa, mazkur tizimning asosini tashkil qiluvchi oliy ta'lim tizimi va muassasalarining samarali boshqaruviga alohida ahamiyat berilmoqda. Bugungi kunda jahonda iqtisodiyot raqobatbardoshligini ta'minlashda intellektual salohiyatli kadrlarga, ayniqsa, boshqaruv kadrlariga talabning ortib borishi, samarali boshqaruvni tashkil qilish muhim ahamiyat kasb etib bormoqda. Mamlakatimizning jahon hamjamiyatidagi o'rni va mavqei tobora mustahkamlanib bormoqda. Biroq, ilm fan, texnika taraqqiyoti, jahon bozorida ro'y berayotgan innovatsion o'zgarishlar, erishilgan yutuqlar bilan chegaralanib qolishga imkon bermaydi. Shu bois, ta'lim sohalarida, ilm fan, texnik taraqqiyotning innovatsion strategik munosabatlarini o'rganish, bu borada ilmiy tadqiqot ishlarni olib borish hamda ularni nazariy ta'limotlar, erishilgan asosiy ilmiy natijalar bilan boyitib borish bilan bir qatorda tadqiqot usullarini aniqlash, ularni amalga oshirishning yo'llarini ishlab chiqishni taqozo etadi

Mazkur maqolada Oliy ta'lim muassasalarida boshqaruv faoliyatini tashkil etishning didaktik asoslari, jumladan boshqaruv faoliyati rahbar xodimlarining intellektual salohiyatga ega bo'lishi, boshqaruv bo'yicha muayyan bilim va ko'nikmalarga ega bo'lishi haqida fikr yuritiladi. Shuningdek maqolada oliy ta'lim muassasalarida boshqaruv kadrlarini tanlashning eng muhim jihatlari, kadrlar salohiyatini oshirish, professor-o'qituvchilar va talabalar uchun mavjud resurslarni ko'paytirish haqida bilimlar bayon qilingan.

Kalit so'zlar: boshqaruv, faoliyat, didaktik, pedagogik, boshqaruv madaniyati, boshqaruv bo'g'ini, innovatsion o'zgarish, strategik munosabat, globallashuv, resurs.

Birlashgan Millatlar Tashkiloti (BMT – 1945-yil 24-oktyabrda tuzilgan) Bosh Assambleyasining 2030-yillik yubiley sessiyasida qabul qilingan 70 yilga mo'ljallangan barqaror rivojlanish maqsadlari (Sustainable Development Goals (SDGs)) ta'limning barcha sohalarida inson resurslarini rivojlantirishning sinergik ta'sirini, kasbiy qiziqishlar va ehtiyojlarga yo'naltirilgan ta'lim dasturlarini shakllantirishni aniqlab, uni hamkorlikda rivojlantirishni o'z oldiga maqsad qilib qo'ydi. Barcha rivojlangan va rivojlanayotgan davlatlar o'z taraqqiyolari uchun boshqaruv kadrlarini tayyorlash va qayta tayorlashning innovatsion modellarini ishlab chiqish va joriy yetish, ta'lim menejerlarining yetakchilik va boshqaruv vakolatlarini rivojlantirish bo'yicha ko'plab tadqiqotlar amalga oshirilib, konseptual asoslari yaratilmoqda.

Mamlakatimizning barcha sohalarida islohotlarni amalga oshirish, odamlarning dunyoqarashini o'zgartirish, yetuk va zamon talabiga javob beradigan boshqaruv faoliyati rahbar xodimlarini tayyorlash bugungi kunda zarurat sifatida qaralmoqda. Bu borada "Oliy ta'lim muassasalarining rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi

PF-5789-son Farmoni[1]da alohida ahamiyat qaratilgan.

Bugungi kunda oliy ta'lim muassasalarida boshqaruv kadrlarini tanlashning eng muhim qadamlaridan biri kadrlar salohiyatini oshirish professor-o'qituvchilar va talabalar uchun mavjud resurslarni ko'paytirishdan iborat. Oliy ta'lim muassasalarida bo'lajak rahbar birinchi navbatda, o'zi ishlaydigan ta'lim tizimi sohasini chuqur o'zlashtirishi, pedagogika, psixologiya hamda iqtisodiyot kabi boshqa sohalarda bo'yicha muayyan bilim va ko'nikmalarga ega bo'lishi talab qilinadi. Boshqaruv faoliyatida rahbar o'z faoliyatini amalga oshiradigan ishlab chiqarish yoki xizmat ko'rsatish tarmog'idan qat'iy nazar, menejment va to'g'ridan-to'g'ri boshqarish bilan bog'liq boshqaruv kompetensiyalariga ega bo'lishi lozimdir.

Boshqaruv tushunchasi tor ma'noda biror tashkilot maqsadini aniqlash hamda unga erishish uchun muayyan rejalarni ishlab chiqish, faoliyatni tashkil etish va mazkur jarayonning foyda keltirishi, samara berishi, faoliyat yo'nalishini to'g'ri tanlay olish, maqbul qarorlar qabul qilish hamda uning boshqarilishini nazorat qilishga va bu jarayonning muvaffaqiyatli olib borilishini anglatadi. Boshqaruvning mohiyati ijtimoiy-iqtisodiy munosabatlar darajasi, ishlab chiqarish kuchlarining rivojlanishi va iqtisodiy aloqalarning murakkablashuvi bilan kengayib boradi.

Oliy ta'limda boshqaruv faoliyatini samarali tashkil qilishda muayyan bilimlarga ega bo'lish talab qilinadi. Buning uchun har bir rahbar xodim boshqaruv faoliyati bilan bog'liq bilimlarga ega bo'lishi, faoliyat jarayonida ularga tayangan holda ish yuritishi lozimdir. Pedagogika ensiklopediyasida boshqaruv faoliyatiga oid bir qator tushunchalarga quyidagicha izohlar keltirilgan:

Boshqaruv bo'g'ini – boshqarishning ayrim va qator funksiyalarini bajaruvchi mustaqil tarkibiy tuzilishga ega bo'lgan bo'limlari. Ta'lim muassasasini samarali boshqarish nafaqat kuchli, majburiy va keng qamrovli ta'sir ko'rsatish kabi boshqaruv usullari asosida amalga oshiriladi, balki tashkil etuvchi qismlari, lokal, bo'g'inlar bo'yicha aniq belgilangan tartibda ta'sir ko'rsatish, ta'lim muassasasi barcha bo'g'inlarining samarali rivojlanishida yaxshi natijalarga erishishga asos bo'ladi. Bu bo'limlar o'rtasidagi bog'lanish va aloqalar gorizantal xarakterga ega[2].

Boshqaruv mas'uliyati – ta'lim muassasasi oldiga qo'yilgan maqsadlarga erishish ta'lim-tarbiya jarayonini zamonaviy talablarga mos, ilmiy asosda tashkil etish, pedagogik xodimlar faoliyatini muvofiqlashtirish hamda umumiy manfaatlarni ko'zlovchi natijalarga erishish uchun qabul qilgan qarori, uning ijrosi, o'z xatti-harakati va faoliyati uchun javobgarlikning rahbarlar tomonidan his qilinishidir.

Boshqaruv madaniyati – boshqaruv va rahbarlik sohasida muayyan maqsadga erishish yo'lida insoniy salohiyatni ro'yobga chiqarishga qaratilgan madaniy-ma'rifiy tadbirlar majmui va ularni amalga oshirish jarayonining namoyon bo'lishini anglatuvchi atama. Boshqaruv madaniyati boshqarilayotgan har qanday ta'lim muassasasiga nisbatan qo'llaniladi. Shuning uchun boshqaruv madaniyati ta'lim muassasasini boshqarishda alohida ahamiyatga ega. Boshqaruv madaniyati o'z mohiyatiga ko'ra ta'lim muassasasi faoliyatida ishtirok etuvchi barcha bo'limlar faoliyatini o'zaro muvofiqlashtirish va pedagogik jamoa miqyosida tarbiyaviy ishlarni amalga oshirish vazifasini bajaradi.

Boshqaruv madaniyati pedagog xodimlar faoliyati, maqsad-vazifalari va ularning qadriyatlarini hisobga olgan holda boshqaruvni amalga oshirishdir. Oqilona tarzda tashkil etilgan boshqaruv madaniyati ta'lim muassasasidagi mavjud pedagogik resurslarini jadallashtirish va shu orqali ta'lim samaradorligini yanada oshirish imkoniyatini yaratadi. Shu bilan bir qatorda, boshqaruv madaniyati qisqa muddatlarda kam sarfli va salmoqli natijalarni qo'lga kiritish imkonini beradi. Boshqaruv madaniyatini takomillashtirish orqali muayyan ta'lim muassasasi xodimlarining ichki imkoniyatlari – bilimlari, tajribalari, ijodiy salohiyati, ularning o'zini namoyon etishga

intilishi kabi omillarni ro'yobga chiqarib ta'lim sifatini va samaradorligini oshirish imkonini beradi. Shu ma'noda, boshqaruv madaniyati ta'lim muassasasi madaniyati, pedagog xodimlarning xulq-odob me'yorlari, ular o'rtasidagi o'zaro munosabatlarning takomillashuvi, ularning kasbiy faoliyatiga bo'lgan oqilona munosabatning shakllanishiga xizmat qiladi. Jamiyat taraqqiyotining yangi rivojlanish pog'onalariga ko'tarilib borishi barobarida ta'lim muassasasini boshqarish madaniyati ham takomillashib boradi. Hozirgi davrda ta'lim muassasasi faoliyatining samaradorligi asosan ta'lim natijasining sifati bilan belgilanadi. Bunday sharoitda ta'lim muassasasining boshqaruv madaniyati pedagogik innovatsiyalarni joriy etishga qaratilishi lozim.

Boshqaruv madaniyati ta'lim muassasasi miqyosida rahbariyat va pedagog xodimlar o'rtasidagi o'zaro munosabatning mazmun-mohiyatini ham tashkil etadi. Shunga ko'ra boshqaruv madaniyati ham mazmunan, ham shaklan o'zgarib, mukammallashib boradigan hodisadir. Xususan, jamiyat taraqqiyotining hozirgi bosqichida boshqaruv madaniyati ko'proq demokratik prinsiplarga asoslanmoqda. Ta'lim muassasasi miqyosidagi boshqaruv madaniyati rahbarning quyidagilarga munosabatida namoyon bo'ladi: pedagog xodimlar; ta'lim muassasasida amal qiladigan pedagogik texnologiyalar; o'quv jarayoniga sarflanadigan vaqt; ta'lim muassasasi faoliyatini rejalashtirish; ta'lim muassasasi maqsadiga erishish uslublari; pedagog xodimlarga nisbatan qo'llanadigan rag'batlantirish va jazolash choralari; ta'lim muassasasi miqyosida pedagog xodimlarning kasbiy rivojlanish ko'rsatkichlari kabilar[2].

Ta'lim muassasalarini boshqarish madaniyati jamiyatdagi boshqaruv madaniyatining tarkibiy qismi hisoblanadi. Shu nuqtai nazardan muayyan ta'lim muassasadagi boshqaruv madaniyati davlat boshqaruvida amal qilayotgan madaniyatning asosiy jihatlarini o'zida aks ettirishi kerak. Boshqaruv madaniyatining asosiy tamoyillarini ishlab chiqishda mazkur jamiyat madaniyatini belgilovchi asosiy omillar, ayniqsa, milliy xususiyatlarni hisobga olish lozim. Shu bilan bir qatorda, pedagogik, iqtisodiy, ijtimoiy va siyosiy maqsadlarni ham o'zaro muvofiqlashtirish talab etiladi. Bu ta'lim muassasasi taraqqiyotini ta'minlashning asosiy shartidir. Ta'lim muassasasini boshqarish madaniyati ijtimoiy nazorat shakli sifatida mavjud bilimlarni amaliyotga muttasil tatbiq etib borish jarayoni bo'lib, uzluksiz rivojlanish, mukammallashib borish xususiyatiga ega bo'lishi hamda pedagogika fanining so'nggi yutuqlarini o'zida mujassamlashtirishi lozim.

Oliy ta'lim muassasalarida boshqaruv faoliyatini tashkil qilishning eng jihatlaridan biri bu etika masalalaridir. Ushbu jarayonda boshqaruv organlari xodimlaridan mashaqqatli mehnat talab qilinadi. Bu esa ularning hatti-harakatlarida namoyon bo'lishi mumkin. Shunga qaramasdan rahbar xodimlar xushmuomalalik va odob bilan munosabatda bo'lishi lozim. Boshqaruv faoliyatida yaxshi va namunali rahbar bo'lish uchun dimog'dorlik, manmanlik, asabiylik, injiqlik hamda rahbarlik vakolat kuchi bilan qo'l ostidagilarga ta'ziy o'tkazish kabi illatlarda holi bo'lish kerak. Aksincha boshqaruv faoliyatini to'g'ri tashkil qilish va samarali olib borish uchun og'ir vazmin bo'lish, bosiqlik bilan qaror qabul qilish, hamda umuminsoniy qadriyatli munosabatda bo'lishga a'lohida e'tibor qaratish lozim.

Yuqorida keltirilgan oliy ta'lim tizimida boshqaruv faoliyatini tashkil etishga oid yondashuvlardan kelib chiqib xulosa qilish mumkinki, bugungi kunda Respublikamiz oliy ta'lim muassasalarida boshqaruv faoliyatini samarali tashkil qilish, uni muvaffaqiyatli olib borish hamda rahbar xodimlar tomonidan boshqaruv faoliyatiga oid muayyan kompetensiyalarga, boshqaruv faoliyati bo'yicha nazariy bilimlarga ega bo'lishi a'lohida ahamiyatga ega.

ADABIYOTLAR

1. Ibodulloyevich, I. E. (2024). ZAMONAVIY MENEJMENT TIZIMIDA RAHBARLIK USLUBLARINING TASNIFLANISHI.
2. Toxirovna, T. S., & Bahriddinovna, N. M. (2023). INSON RESURSLARINI BOSHQARISHNING ASOSIY MODELLARI. *Journal of Universal Science Research*, 1(6), 1057-1061.
3. Abidjanova, V. (2025). Xodimlarni boshqarish–bu xodimlarni bevosita kundalik boshqarish faoliyati. *Nordic_Press*, 6(0006).

**ВЛИЯНИЕ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА НА ПРОЦЕСС РАБОТЫ В
КОЛЛЕКТИВЕ.**

(тезис к статье Шакирова А.С. Влияние типов темпераментов на процесс
деятельности сотрудников предприятия)

Шакиров Абитхан Сабитханович , Университет Ориентал

Кафедра , Финансы и Менеджмент

Независимый исследователь. Узбекистан. Ташкент.

Адрес: Ташкент. Чиланзарский ра-н, массив – Кизил Шарк, дом 27, кв – 106.

Дата заполнения

Автор: Абитхан Сабитханович Шакиров.

Узбекистан. Ташкент. Университет Oriental.

ВВЕДЕНИЕ

В статье рассматриваются вопросы касательно процессов деятельности высшей нервной системы человека в аспекте индивидуально-психологической характеристики, то есть типов темперамента и влияние их на деятельность индивида, как сотрудника в коллективе предприятия.

Для достижения наибольшей эффективности и результата работы сотрудников, важно будет знать и учитывать особенности коллективной деятельности, особенно общения и взаимоотношения в соответствии с типами темпераментных наклонностей каждого специалиста. На основе таких наблюдений необходимо создавать комфортные условия на рабочих местах, психологический климат для плодотворной работы персонала, находить подходящие способы воздействия на подчинённых, при этом неукоснительно соблюдая личностный тип темперамента и индивидуально-психологическое состояние каждого специалиста коллектива. Умение общаться с клиентами, партнёрами умение выбирать формы общения, исходя из индивидуально-психологической характеристики, необходимые для того, чтобы строить обоюдно полезные и выгодные взаимоотношения и естественно, это форма общения приводит к минимуму конфликтных ситуаций. Данная статья является актуальной в исследовании индивидуально-психологической характеристики в совокупности с деятельностью персонала и их психологических состояний. В наше время необходимость при работе с сотрудниками и клиентами, выявлять их индивидуально-психологическую характеристику, то есть, типы их темпераментов, является чуть ли не краеугольным камнем общения в коллективе с персоналом и в выборе партнёров и клиентов. Каждый сотрудник предприятия имеет свой мировоззрение, устойчивый характер, индивидуальный психологический строй мыслей и манеру поведения как энергичный, спокойный, быстро схватывающий обстановку, очень медлительный и т.д. То есть можно увидеть в каждом человеке только ему присущий темперамент. Такие типы темперамента как сангвиник, холерик, меланхолик и флегматик напрямую определяют индивидуально-психологическое состояние и качество индивида, как скорость мышления и физическая скорость, скорость принимаемых решений и их воплощение, или пассивность мышления и физическая пассивность.

Ключевые слова: *темперамент, коллектив, персонал, личность, тип, флегматик, холерик, сангвинник, меланхолик, индивидуально-психологическая характеристика, форма общения, комфортные условия, пассивность, качество, индивид*

Методы исследования показали, что современный подход к объяснению сущности типов темперамента связывают с деятельностью высшей нервной системы. Выявление и определение при подборе кадров их типов индивидуального темперамента, посредством наблюдения и беседы.

Результаты показали что, при работе с кадрами и подборе их на предприятие, необходимость учитывать их индивидуально-психологическую характеристику, то есть их типы темперамента явилось одним из ключевых определении их психологического состояния.

Итоговые выводы показывают, что необходимость доводить до уровня всех руководителей предприятия и организации и их персонала, о необходимости внедрения используя и выявляя индивидуально-психологическое состояние типов темперамента при подборе кадров.

Использованная литература и источники:

1. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: ИПК, 2018.- 242с.
2. Шакиров А.С. Влияние типов темперамента на процесс деятельности сотрудников предприятия. Ташкент. Узбекистан. 18.08.2024.
3. Баева И.А. Психология в понятиях, образах переживаниях (возможности психологического словаря) . – Рига. Педагогический центр. 2019.

**TA'LIM SIFATI SAMARADORLIGINI OSHIRISHDA RIVOJLANGAN
MAMLAKATLAR TAJRIBASI**

Maftuna MUYDINOVA

Oriental universiteti tadqiqotchisi, Orcid-0009-0001-2742-1994

Annotatsiya. O'zbekiston Respublikasida ta'lim sifatini oshirish, uni bugungi kun talablariga mos ravishda tashkil qilish va boshqarish masalasi mamlakatimizda amalga oshirilayotgan islohotlarning samarali ijrosini ta'minlashga xizmat qiladi. Ta'lim tizimidagi sifatni yaxshilash va samaradorlikni oshirish, shu jumladan oliy ta'lim muassasalarining boshqaruvi va maqsadli tayyorlash tizimini rivojlantirish dolzarb vazifalardan hisoblanadi. O'zbekistonning ta'lim tizimiga kiritilayotgan islohotlarning asosiy maqsadi — yurtimizda sog'lom, barkamol, bilimli va yuksak ma'naviy-axloqiy fazilatlariga ega bo'lgan avlodni tarbiyalashdir.

Dunyo hamjamiyati ham ta'lim sifati va samaradorligini oshirish masalasini hal qilishga kirishgan bo'lib, ayniqsa, g'arb davlatlarining oliy ta'lim tizimlarida erishilgan muvaffaqiyatli natijalar o'rganilishi kerak. Ta'lim sifati bilan bog'liq muammolarni hal etishda har bir ta'lim muassasasi o'zining vazifalarini amalga oshirishga qaratilgan turli choralar ko'radi. Ta'lim sifati masalasini tadqiq etish pedagogika ilmi uchun metodologik jihatdan muhim ahamiyatga ega, chunki bu jarayon nafaqat mahalliy, balki xalqaro ta'lim tizimi rivojiga ham ijobiy ta'sir ko'rsatadi.

Maqolada ta'lim sifatini oshirish va uni bugungi kun talablariga moslashtirish uchun xalqaro hamkorlikni rivojlantirish zarurati haqida so'z yuritiladi. Jahonda tan olingan va o'z samarasini isbotlagan tajribalar asosida, AQSh, Finlyandiya, Singapur, Fransiya, Germaniya va Yaponiya kabi mamlakatlarning ta'lim tizimi modellari misol keltirilgan. Shuningdek, Janubiy Koreya, Germaniya, Xitoy va Malayziya kabi davlatlarning amaliy tajribalari va ulardan olinishi mumkin bo'lgan foydali darslar ham muhokama qilinadi. Bular orqali O'zbekistonning ta'lim tizimini global miqyosda raqobatbardosh va samarali qilishga yo'naltirilgan aniq takliflar ishlab chiqiladi.

Kalit so'zlar: islohotlar, ta'lim, tadqiq, tizim, raqobat, davlatlar, boshqarish, maxsus, teologik, imkoniyatlar, baholash, salohiyat, ilm-fan, taraqqiyot, xorijiy, natijalar.

Abstract. The issue of improving the quality of education in the Republic of Uzbekistan, its organization, and management by modern requirements serves to ensure the effective implementation of the reforms being implemented in our country. Improving the quality and increasing the efficiency of the education system, including the development of a system of management and targeted training of higher educational institutions, is one of the urgent tasks. The main goal of the reforms being introduced into the education system of Uzbekistan is to educate a healthy, well-rounded, educated, and highly morally-minded generation in our country.

The world community has also begun to address the issue of improving the quality and efficiency of education, and in particular, the successful results achieved in the higher education systems of Western countries should be studied. In solving problems related to the quality of education, each educational institution takes various measures aimed at implementing its tasks. Researching the issue of education quality is methodologically important for pedagogical

science, as this process has a positive impact not only on the development of the local but also on the international education system.

The article discusses the need to develop international cooperation to improve the quality of education and adapt it to modern requirements. Based on internationally recognized and proven experiences, the educational system models of countries such as the USA, Finland, Singapore, France, Germany, and Japan are presented as examples. The practical experiences of countries such as South Korea, Germany, China, and Malaysia and useful lessons that can be learned from them are also discussed. Through these, specific proposals are developed to make the education system of Uzbekistan globally competitive and effective.

Keywords: reforms, education, research, system, competition, countries, management, special, theological, opportunities, assessment, potential, science, development, foreign, results.

Hozirgi davrda dunyo bo'yicha ta'lim sifati masalasi o'ta muhim ahamiyat kasb etmoqda va uni ko'tarishga alohida e'tibor qaratilmoqda. Aksariyat xorijiy davlatlarda OTMlarni davlat tasarrufidan chiqarilishi, xususi universitetlarning ko'payishi va ta'lim ham iqtisodiy tizimda tovar kabi baholanishi, ya'ni unga buyurtmachi bo'lgan mijozlar tomonidan alohida talablarning qo'yilishi OTMlarni raqobatlashuvi va sifatli kadr tayyorlash kabi bozor talablarini kuchaytirmoqda.

OTM modernizatsiyasi va xalqaro hamkorlik dunyo bo'yicha o'ta muhim bo'lib, uning natijalari zamonaviy masalalar yechimini bera oladigan mutaxassislar tayyorlash imkonini beradi. Bu esa nafaqat oliy ta'limni, balki butun jamiyatni barqaror rivojlanishini ta'minlaydi. Oliy o'quv yurtlarida kadrlar tayyorlash ta'lim tizimini isloh qilishning jahonda tan olingan, tajribada isbotlangan modellar mavjud. Bular AQSh, Finlyandiya, Singapur, Fransiya, Germaniya va Yaponiya mamlakatlarining modellaridir. Ular, garchi, umumiy qoida va yo'nalishlar bo'yicha bir-biriga yaqin bo'lsa-da, lekin mavjud mamlakatlarning hozirgi iqtisodiy, ijtimoiy-siyosiy holati, milliy xususiyatlari hamda fuqarolarning yashash sharoitidan kelib chiqib, farq qiladi. Masalan, Yaponiya ta'lim tizimida «Oila» omiliga katta e'tibor berilgan. Amerika yoki Fransiya esa mahalliy sharoitdan kelib chiqqan holda, pullik maktablar joriy etilgan. Lekin, ayrim mamlakatlarda o'zini oqlagan va samara bergan modellarni o'zga davlatlar uchun to'g'ridan-to'g'ri qo'llab yoki tatbiq etib bo'lmaydi. Shuning uchun ham, rivojlangan mamlakatlar tajribalari chuqur o'rganilib, milliy hamda O'zbekiston Respublikasiga xos bo'lgan xususiyatlar, sharoitlar inobatga olingan holda, kadrlar tayyorlash tizimining yangi modeli ishlab chiqildi.

Ta'lim sifatini oshirishda rivojlangan mamlakatlar o'z tajribalari orqali samarali yondashuvlarni amalga oshirmoqda. Ushbu mamlakatlar ta'lim tizimlarini yangilash, innovatsiyalarni tatbiq etish va o'quvchilarga yuqori sifatli ta'lim berish bo'yicha bir qator muvaffaqiyatli ishlarni amalga oshirdi.

Finlyandiya ta'lim tizimi butun dunyoda yuqori sifatli va samarali deb hisoblanadi. Finlyandiya o'qituvchi bo'lish uchun juda yuqori talablar qo'yiladi. O'qituvchilar faqat eng yaxshi universitetlarni tamomlab, pedagogika sohasida chuqur bilimga ega bo'lishlari kerak. Har bir o'quvchiga individual yondashiladi, ularning ehtiyojlari va qobiliyatiga qarab ta'lim beriladi. Ta'lim jarayonida stress darajasi past bo'lib, o'quvchilarga qulay va xavfsiz muhit taqdim etiladi. Finlyandiya ta'lim tizimi tez o'zgaruvchi innovatsion metodlarga ochiq.

Singapur ta'lim tizimi butun dunyoda eng samarali tizimlardan biri sifatida tanilgan. O'qituvchilarni doimiy ravishda malaka oshirish va o'zlashtirishga undaydi. Ular muntazam ravishda treninglardan o'tib, o'quvchilarga eng yangi ta'lim metodlarini o'rgatishadi. O'quv dasturlari juda qat'iy va yuqori sifatli bo'lib, o'quvchilarning eng yaxshi bilimlarga ega

bo'lishiga yo'naltirilgan. Texnologiyalar sinflarda keng qo'llaniladi, bu o'quvchilarning ta'limga qiziqishini va samaradorligini oshiradi.

Janubiy Koreya ta'lim tizimida barcha ta'lim muassasalari ta'lim va personalni boshqarish vazirligiga qarashli. Koreyslar uchun sifatli ta'lim olish muvaffaqiyatli karera qilishida muhim ahamiyatga ega, shu sababli yuqori ustuvorlik nufuzli OTMLariga o'qishga kirishga qaratiladi. Janubiy Koreyada o'quvchilarga ta'lim olish uchun yuqori sifatli imkoniyatlar yaratish, ularni intellektual va shaxsiy rivojlanishga rag'batlantirish uchun barcha sharoitlar mavjud. Ta'lim jarayonida yuqori darajadagi intizom va qat'iy dasturlar mavjud bo'lib, bu o'quvchilarning o'z maqsadlariga erishishiga yordam beradi. Ta'lim jarayonida eng yangi texnologiyalar va raqamli vositalar faol foydalaniladi.

Germaniya oliy ta'lim tizimi oliy o'quv yurtlari turlarining ko'pligi bilan farqlanadi. Xususan, Germaniyada oliy ta'lim tizimi universitetlar va institutlar, maxsus oliy o'quv yurtlari, pedagogik va teologik oliy o'quv yurtlari, boshqaruv va san'at oliy maktablari, kasbiy oliy maktablar (akademiya) tizimini qamrab oladi. Germaniyada o'quvchilar nazariy bilimlarni va amaliy tajribalarni bir vaqtning o'zida olishadi. Bu, ayniqsa, texnik va kasbiy ta'limda samarali ishlaydi. Ta'lim tizimida malakali o'qituvchilar va ustozlar juda muhim rol o'ynaydi. Ularning malakasi va bilimlari o'quvchilarga yuqori sifatli ta'lim berishda hal qiluvchi ahamiyatga ega.

Shvetsiyada ta'lim bepul va barcha fuqarolar uchun teng imkoniyatlarni taqdim etadi, bu esa o'quvchilarga o'qish va o'rganish imkoniyatlarini taqdim etib kelmoqda. Shvetsiya ta'lim tizimi innovatsion pedagogik yondashuvlarga, o'quvchilarni ijodkorlikka undovchi metodlarga asoslangan.

Xitoy ta'lim tizimida oliy ta'lim tizimi o'z ichiga universitet, kollej va oliy kasbiy maktablarni oladi, hamda o'zining nufuziga ko'ra bir necha iyerarxik kategoriyalarga bo'linadi.

Yaponiya ta'lim tizimida juda qadimdan xalqning aqliy imkoniyatlaridan foydalanuvchi fan va texnikani qo'llash siyosati eng muhim o'rin tutadi. Sharqning eng ilg'or mamlakatlaridan biri Yaponiyada fuqaroni, yoshlarni tarbiyalashning eng samarali va ta'sirchan usulidan foydalaniladi.

Oliy ta'lim muassasalarida ta'lim sifatini ta'minlash va baholash borasidagi Janubiy-Sharqiy Osiyo mamlakatlari xususan, Malayziya amaliyoti tajribalari tahlili sifat ta'minotining mavjud tizimi (tashqi baholash, standartlar), ichki baholash tizimi, kadrlar salohiyatini oshirish va mutaxassislar tayyorlash kabi masalalar kesmida tanqidiy tatbiq etilishi foydadan xoli bo'lmaydi, deb o'ylaymiz.

Sharq davlatlarida tarixan uzoq o'tmishlardan ilm-fan yuqori darajada rivojlanganligi, bugungi kunda ham Osiyoning ko'p davlatlari erishayotgan barcha sohalardagi taraqqiyot va yutuqlarda o'z ifodasini topmoqda.

O'zbekistonda xalqaro tajribalarda sinalgan, rivojlangan xorijiy davlatlar oliy ta'lim dargohlari bilan hamkorlikni yo'lga qo'yish, xorijiy davlatlar universitet va institutlar, filliallarini ochish keng ahamiyatli ekanini ko'rmoqdamiz. Ta'lim sifatini ta'minlashda va jahon standartlari talablariga javob beradigan raqobatbardosh kadrlar tayyorlashda ta'lim sifatini ta'minlashda muhim omillardan biridir.

ADABIYOTLAR

1. Isakjanova, S. (2024). TA'LIM SIFATI VA UNI BOSHQARISHDAGI MUHIM OMILLAR. *Общественные науки в современном мире: теоретические и практические исследования*, 3(14), 94-97.

2. Raxmatullayevna, T. S. (2025). TA'LIM SIFATINI BOSHQARISH BO'YICHA INNOVATSION YONDASHUVLAR. *INNOVATION IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM*, 5(48), 209-215.
3. Salimov, A. A. PLANNING AND FORECASTING MECHANISMS FOR EFFECTIVE HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM. *GWALIOR MANAGEMENT ACADEMY*, 36.
4. Nasirdinov, K. (2025). TA'LIM SIFATI YUQORI BO 'LGAN MAMLAKATLARDA UMUMIY O 'RTA TA'LIMNING TASHKILIY TUZILISHI. *Наука и технология в современном мире*, 4(2), 80-84.

TALABALARDA TAVAKKALCHILIKKA MOYILLIKNING PSIXOLOGIK JIHATLARI

Alimbayeva Shaxlo Tursunovna¹, Xakimxojayeva Feruza Rixsiboy qizi²

¹Oriental universiteti “Uzluksiz ta’lim pedagogikasi” kafedrası dotsenti, psixologiya
fanlari nomzodi,

²Pedagogika fakulteti, Psixologiya yo’nalishi 2-bosqich talabasi

Annotatsiya: Ushbu maqolada talabalaridagi tavakkalchilikka moyillik xususiyatlari, uning psixologik asoslari, unga ta’sir etuvchi omillar bayon etilgan. Shuningdek, ushbu muammo borasidagi xorijiy va O’zbekistonlik olimlar olib borgan qator ijtimoiy-psixologik tadqiqotlar atroflicha tahlil qilingan. Shu bilan birga maqolada mualliflar tomonidan olib borilgan tadqiqot natijalari yoritilgan bo’lib, unda talabalar tavakkalchilik xususiyatlarining yosh, jins, turmush qurganlik holati va sibling maqom bilan bog’liqlik masalalari yoritilgan.

Kalit so’zlar: talaba, tavakkalchilikka moyillik, yosh, jins, sibling maqom.

Tavakkalchilik inson shaxsiyatining muhim jihatlardan biri bo’lib, u qarorlar jarayonida noaniqlik va xavfni qanchalik qabul qilishga tayyor ekanligini ifodalaydi. Talabalik davri esa o’zlikni anglash, hayotning aynan tajriba orttirish, yangi imkoniyatlarni izlash va mustaqil qaror qabul qilishni o’rganadigan muhim bosqich hisoblanib, tavakkalchilik xususiyati ularning shaxsiy rivojlanishi va muvaffaqiyat qozonishida muhim rol o’ynaydi.

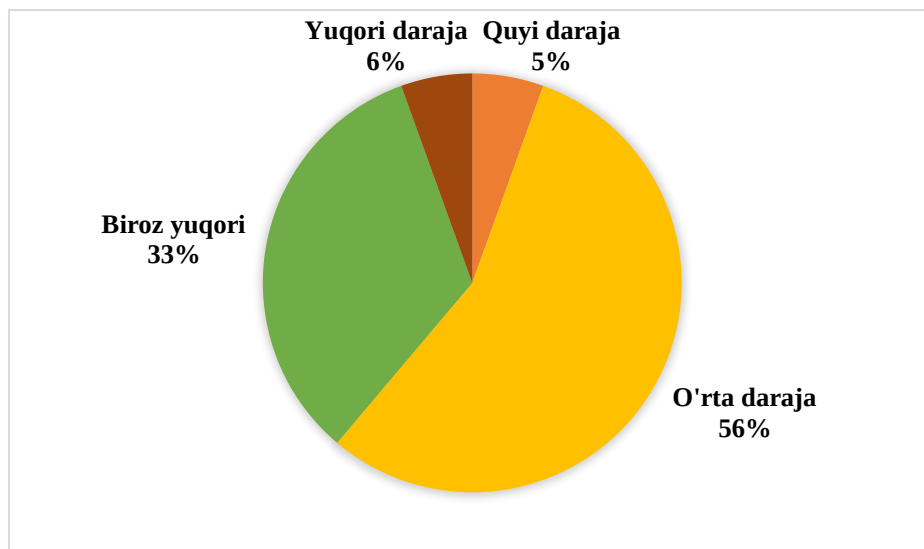
Xorij psixologlari tomonidan tavakkalchilik masalasi keng ko’lamda o’rganilgan bo’lib, ushbu tadqiqotlar tavakkalchilikka moyil xulq-atvor xususiyatlari hamda ularni o’lchash, bashorat qilish, ehtimoliy tavakkal xatti-harakatlarini matematik usulda hisoblab topish doirasida ko’pgina ilmiy muammolarning hal etilishiga xizmat qildi. Tavakkalchilik fanlararo tadqiqot ob’ekti bo’lib, bu borada turli fanlar nuqtai nazaridan tadqiqotlar olib borilgan, jumladan: psixologiya (O.S.Deyneka, A.J.T.Juravlev, Yu.Kozeletskiy, D.V.Kolesov, T.V.Kornilova, M.A.Kotik, A.G.Niazashvili, B.A.Petrovskiy, G.M.N.N Edvards, B. Fishhoff, L.B. Gratt, S. Lichtenstein, D. Kahneman, J.X. Kasperson, R.W.Kates, P. Slovic, A. Tversky, M. Zuckerman va boshqalar); sotsiologiya (A. Vildavskiy, K.A. Gavrilov, M. Duglas, V.I. Zubkov, Yu.A. Zubok, S.A. Kravchenko, S.A. Krasikov, N. Luman, A.V. Brain, X.JI. Smakotina, O.N. Yanitskiy, O. Renn va boshqalar); falsafa (V. Bek, Yu. L. Vorobyov, K. Marks, O. N. Mizinova, V. S. Solovyov, V. B. Ustyantsev, N. F. Fedorov va boshqalar) [1].

Rossiyalik psixologlar tavakkalchilikni bir nechta yo’nalishda tadqiq etishgan. Ulardan E.N.Kiryanova [3] “Xavfli kasb egalari faoliyatida tavakkalchilik ko’rinishlari” mavzusida izlanishlar olib borgan bo’lib, tadqiqotda xavfli sharoitlarda ishlaydigan mutaxassislarning tavakkalchilik xatti-harakatlari o’rganilgan. Tadqiqotchil xavfli kasblarda ishlovchi insonlarni psixologik holati ularni xavfni baholash qobiliyatiga bevosita ta’sir ko’rsatishini ta’kidlaydi. Tavakkalchilikning salbiy oqibatlarini kamaytirish borasida muallif quyidagi tavsiyalar beradi: 1) xodimlarni jismoniy va ruhiy, favqulotda vaziyatlarga tayyorgarlik borasida o’qitish va malakasini oshirish, 2) ularga doimiy psixologik yordam, guruh ichidagi sog’lom muhit, stressni boshqarish va xavfsizlik bo’yicha doimiy treninglar o’tkazish lozim.

O’zbekistonlik psixologlardan N.M.Mullabayeva [2] tomonidan o’smir va o’spirinlarda tavakkalchilikka moyillik darajasi o’rganilgan. Tadqiqotchining ta’kidlashicha, shaxsiy

xususiyatlar, ijtimoiy, emotsional va psixologik omillar tavakkalchilikka sezilarli darajada ta'sir ko'rsatadi.

Biz o'z tadqiqotimizda talabalardagi tavakkalchilik xususiyatlarini tadqiq etish maqsadida K.Levitin tomonidan taklif etilgan "Tavakkalchilikka moyillik so'rovnomasi" dan foydalandik. Mazkur so'rovnoma tavakkal ravishda qaror qabul qilishga bo'lgan moyillik darajasini tashxis qilishga mo'ljallangan. Natijalarga ko'ra (1-rasm), 6% talabalarda tavakkalchilikning yuqori darajasi, 33 %ida biroz yuqori darajasi, 56 %ida o'rta darajasi va 5%ida quyi darajasi qayd etildi.



1-rasm. Talabalarning tavakkalga moyillik darajasi

575

Olingan natijalar respondentlarning yosh, sibling maqomlari, turmush qurganlik holati va jins ko'rsatkichlari bilan aloqadorligi tekshirildi (1-jadval). Buning uchun Pirson korrelyatsiya koeffitsiyentidan foydalanildi.

1-jadval. Talabalarda tavakkalchilik xususiyatining boshqa ko'rsatkichlar bilan korrelyatsion aloqadorligi

	Yosh	Turmush qurganlik	Sibling maqom	Tavakkalchilik	Jins
Yosh	1				
Turmush qurganlik	0,52**	1			
Sibling maqom	0,03	0,02	1		
Tavakkalchilik	-0,14	0,04	0,15	1	
Jins	-0,10	0,25	-0,18	0,57***	1

Izoh: ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$.

Tavakkalchilikka moyillik so'rovnomasi natijalariga ko'ra, talabalardagi tavakkalchilik xususiyati jinsga bog'liq ekan (erkaklarda kuchliroq), yosh, turmush qurganlik holati va sibling maqom (oilada nechanchi farzand ekanligi)ga esa bog'liq emasligi aniqlandi.

Tavakkalchilik va yosh o'rtasidagi korrelyatsiya (-0,14) statistik jihatdan ahamiyatsiz ko'rsatkich hisoblanadi. Demak, talabalik davrida yosh xususiyati tavakkalga moyillikning shakllanishiga ta'sir ko'rsatmas ekan.

Tavakkalchilikka sibling maqom ta'sirining ahamiyatsizligini esa quyidagicha izohlash mumkin: insonning oida nechanchi farzand ekani albatta unda ma'lum psixologik xususiyatlarni shakllantiradi, ammo tavakkal qilishga ta'sir qiluvchi yagona omil emas. Sibling maqomi bo'yicha tahlilda oilada nechta farzand borligi ham muhim. Agar oilada 2ta farzand bo'lsa, kata farzand ham kichik farzand ham bir hil sharoitda o'sishi mumkin. Agar 5-6ta farzand bo'lsa, katta farzandlar masuliyatliroq bo'ladi, kichik farzandlar erkinroq bo'lish ehtimoli yuqori.

Xulosa qilib aytganda, tavakkalchilik insonning qarorlar jarayonida noaniqlik va xavfni qanchalik qabul qilishga tayyor ekanligini ifodalab, shaxsiy xususiyatlar, ijtimoiy, emotsional va psixologik omillarga va jins xususiyatlariga bo'g'liqdir.

Foydalanilgan adabiyotlar:

1. Кленова М. А. Взаимосвязь представлений о риске и готовности к рискованному поведению с социально-психологическими характеристиками личности. Взаимосвязь представлений о риске и готовности к рискованному поведению с социально-психологическими характеристиками личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2011.
2. N.M.Mullabayeva .Tavakkalchilikning yosh va psixologik xususiyatlari: Psixol. fan. nomz. ... dis. avtoreferati. –T., 2009.
3. Кирянова Э.Н. Проявления риска в деятельности специалистов опасных профессий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2003.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOOL STUDENTS

Kuyliyeva Orzigul

Lecturer at Oriental University

Abstract

It is easier to conduct lessons on the formation of emotional intelligence precisely in the context of communication between children and adults, based on information and communication technologies, the need to protect information that does not meet pedagogical and ethical requirements and incorrectly obtained information, the need to protect the physical and psychological health of the user from negative impacts, and the discussion of personal emotional experiences.

Keywords: Digital learning environment, EI models, personal information security, emotional experience, EI formation, EI development, socio-cultural factors.

Introduction. Significant work is being carried out in our country to reform the education sector, provide educational institutions with modern information technologies and advanced innovative technologies. Branches of many world universities, modern lyceums and colleges, and educational institutions are being built. The main goal is to train personnel in accordance with world standards, to train specialists in the field in a competitive market economy, and to educate them in a comprehensive manner suitable for future life.

The digital educational environment is a set of scientific-methodological and organizational-technological conditions that ensure the exchange of information between subjects in the educational process and information communication based on interactive information resources (based on the use of the possibilities of analog and digital forms of implementation). Within the framework of information exchange in the educational process, it is important to ensure the protection of the individual from external aggressive information, unethical and offensive information, and information of poor pedagogical quality. It is also necessary to protect information that does not meet pedagogical and ethical requirements and incorrectly received information on the basis of information and communication technologies, and to protect the physical and psychological health of the user from negative effects [2].

Therefore, digital education environment person's emotional intellect in formation role important. It is known that emotional intellect these are feelings acceptance to do, to express, to understand and to them management installation Emotional of intellect one how many models there is. Their all some additions with own inside following concepts takes:

- oneself understanding,
- himself management,
- social mind and relationships management.

Current on the day emotional intellect to develop aimed at special programs working is being released and them all in the fields, this including society different in the fields to teach started [3].

Global attention is being paid to studying emotional intelligence not only to increase job performance, but also to establish effective communication in diverse teams, increase academic success, develop psychological well-being, and achieve personal success [4].

Also, in the modern era, the issues of protecting a person from the external digital environment, from negative influences on his activities, preserving his physical and psychological health, from the negative effects of information and communication technologies, as well as preventing harm to social health, are becoming a priority. Any person must be in a safe environment and be healthy, only then will he be able to actively develop and realize himself.

Therefore, the information security of an individual, the security of his activities and as a valuable idea are relevant. This concept is broad in scope and includes several components independent of the individual [5].

The pandemic and the widespread use of remote work, including in some areas of education, have made the issue of personal information security even more urgent. During this period, students and teachers were outside traditional educational institutions and conducted their activities mainly through open channels [6].

Pandemic during psychological problems noticeable at the level increased observed. Depression level increase with from cybercrime damage of those who have seen statistics also increased. Emotional of the mind impact interpersonal relationships, psychological prosperity formation and in support noticeable importance has is, this and students' deviant and destructive behavior prevent to take is the basis [6].

It is also interesting to consider the impact of emotional intelligence and artificial intelligence (AI) on human life. While AI improves a person's engagement and productivity in the workplace, emotional intelligence plays a largely limiting role in maintaining a person's engagement.

Recent research suggests that there is a correlation between emotional intelligence and people's susceptibility to online misinformation. People with higher levels of emotional intelligence are better at judging the credibility or untrustworthiness of information presented. There is also a direct correlation between emotional intelligence and education, i.e., critical thinking skills.[15]

Nowadays, the detection of false information in the daily flow of information is primarily carried out using artificial intelligence, which is designed to mark suspicious messages based on their content and certain linguistic features. Disinformation can usually be detected by "spam filters", but some may not use them to avoid them. The most effective tool for detecting such messages is the human emotional intelligence, which mainly affects the emotions of users.

When children talk about their joyful feelings and experiences, we help them reinforce these positive emotions and expand their worldview.

Discussion of personal emotional experiences. Identifying the situation helps the child understand how he experienced certain emotions, how they were experienced by adults. The child can be helped to understand how to cope with negative emotions: fear, anger, irritability, nervousness, etc. Here you can try decoding body signs: "What do I feel and how, where" (for example, moving the ears, a lump in the throat, trembling in the body, tears, pinching the ears, etc.), what emotion does these signs evoke? Children learn to understand the body language of others, how they react to various emotions and experiences.

Learning to describe emotions: Creating images by combining photos and comments teaches how to express emotions well. For example, "I am very I'm happy." — "I'm happy". "I'm surprised, I'm angry". "It came out like".

Emotions voice with expression: child experiences to words Even an 8- year - old to the child, even if the parent says, “I love you” very nervous in case” I see”, he said to himself. what happened what is happening understanding difficult . With that together, the child support and his / her feelings and experiences naming to study help to give important . This is often following roads with done increased : “ Now “What are you feeling ?”, “Your your condition how describing give “Can you take it ?”, “What are your plans for today?” How? Why? This ”Do you want it?” “ Your friend. “What does he feel? and what for?” “If now What is this ? reflection “Will it be enough?”

Therapeutic stories use: these to the child difficult in the situation how treatment to do shows. Same, unfinished sentences such as. For example: “One girl new to class” When it passes ...”, “I have one too” times very I am angry. I remember , so I...”, “Your friend terrible to the situation when it falls ...”. Group participants own experiences other children with sharing through cooperation to do possible.

Books and movies about discussion to do: human emotions, moral dilemmas, human complicated moral decisions acceptance to do about, as well as conflicts from the head forgiveness about . These children others’ eyes with the world to see, a person and his/her psychology better to understand help gives.

Children with game Play: Emotions transmission or to others their feelings explanation games; emotions revive games, in which they are given a name and they others with mutual in a relationship will be; general emotions expression games; emotions find games; emotions management and order to plant for collective search games ; imagination games; imitative, plot-based and roller games.

Children emotions forever that it is not their understanding they need comes and goes.Emotions changes, them management possible. Emotions about to speak, to express feelings management, expression of reaching different roads about study important.

Emotional intellect formation according to lessons easier transfer exactly children and adults between communication under the circumstances done increased (interests) based at events, creative in associations, temporary children in teams, sports competitions, trainings and others). Like this affairs to the teacher in class mutual understanding, openness, trust, mutuality help and kindness environment to create help gives. Such environment to children to themselves was to feel confident help gives (this they own their lives, their situations, their movements management possible means); empathy shapes, to others (their internal to the world, personal experiences, personal respect for the characteristics installs.Oz motives, feelings, behaviors study and analysis to do was interest and ability forms, independent decisions acceptance to do learns, fear and experiments with fights ; own character shapes, strong sides develops. Current on the day children between emotional-psychological connections and relationships strengthen, their communication installation and storage ability develop very is important because children often loneliness and from isolation suffering they smoke [3]

School of students emotional intellect to develop aimed at education programs working exit necessity is being born. These programs elementary general and main general in the system students intelligence, child psycho-emotional field to develop help gives. Person's next socialization and puberty to age preparation , information in society in life endurance to increase will help.School of students emotional intellect formation tasks complete does. School in the system children and teenagers emotional intellect develop education mutual related problems solution to do own inside takes.School Help students develop their EI and recognize their emotions and to determine to teach and known level (child) to age (looking) appear the feelings that were control to do teaches children basic emotions notice and to understand teaching , other

people (joy, anger, sadness, suffering...), based verbal and verbal not been signs, emotions, gestures, face expressions, tone, approximate motives, environment to evaluate opportunity gives. EU school under the circumstances development:

- a. child's person as to the formation contribution addictive;
- b. sympathy, compassion, kindness feelings educates;
- c. students himself himself/herself control to do ability develops;
- d. his/her own emotional field to manage oneself catch methods teaches.

Today on the day people between directly lively of communication role increasing is happening, especially in school, teachers and students between, peers between to communicate need is increasing. Students others with uncertainty in the case of, the choice and freedom under the circumstances to live and mutual in touch to be their studies need, own from decisions responsibility acceptance to do, consciously status to show, to show interests done increase and designated to goals to achieve , that with together others freedom and to recognize responsibility, to be sensitive to the feelings of others sad not to do their studies. Children to each other sympathy to show, support, cooperate to do and collective to the results to achieve to teach very important.

Other all socio-cultural factors study through evaluated emotional intellect and his/her components between noticeable dependency existence was determined. Village or city places and big families size emotional intellect to the level impact doer from factors is one. Village population emotional of intellect understanding and even better at mastering results shows. Parents inexperienced, unskilled workers was children emotions in mastering better were illiterate mothers and emotions understanding to the component impact is doing [16]

Conclusion . Our In our opinion, these all students emotional intellect to form scientific and methodological to provide to understand and to describe updates. Elementary, middle and high education levels, human their feelings understanding and analysis to do, to feel the feelings of others acceptance to do and understanding, this information in activity reflection to hold skills formation conditions to describe necessity gives. Therefore for, to educate process understanding is important because this process in students social intellect and his/her structural part as emotional intellect formation for conditions from creating consists of .

We think it's emotional. intellect formation very early from age starting , even preschool was at the age of beginning this is necessary period small aged school students for comfortable This is the period. in the period in children the environment emotional acceptance to do and of thinking development each other with harmonizes. Learning in the activity education quality and good efficiency too increases. Processes with related problems reduces.

References:

1. Robert I. V. (2021). Tsifrovaya transformation obrazovaniya :ts ennostnye orientiry, perspektive razvitiya. Russia: tendentsii i perspektivy razvitiya, (16–1), 868–876
2. Robert I. V. Informatsionnaya bezopasnost lichnosti // Trudy Mejdunarodnogo symposium "Nadejnost i kachestvo", vol. 1, 2018, S. 68–71.

3. Stoller, JK (2021). Emotional Intelligence: Leadership Essentials for Chest Medicine Professionals. *Chest* , 159 (5), 1942–1948. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.09.093> .
4. Mukhametzyanov , I.Sh. Emotional intelligence kak predictor akademicheskoy it doesn't work. *Kazansky Pedagogical Journal*, 2022, No. 3, P.155-161. DOI: 10.51379/KPJ.2022.153.3.020.
5. Robert I. V. (2018). Informatsionnaya bezopasnost lichnosti. Trudy Mejdunarodnogo symposium "Nadejnost i kachestvo", 1, 68–71.
6. Mukhametzyanov, I.Sh. Emotsionalnyi intellekt kak kriteriy vozmojnosti vklyuchenia uchashchegosya v distantsionnoe i smeshannoe obuchenie. *Pedagogical informatics*. - 2022. #2. - S. 3–14.
7. Aleksandrova E.A., Kuznetsova K.S. Kak formirovat emotsionalnyy intellekt shkolnika - Moscow .: September, 2018.
8. Bharwani G. Vajnee, chem IQ! EQ: emotional intelligence. M.: Prime-Evroznak , 2008.
9. Gazman O.S. Non-classical education: Authoritarian pedagogy and pedagogic freedom. M.: MIROS, 2002.
10. Glozman E. Lyubyashchaya semya: birth of emotional closeness. - M.: Genesis, 2017.
11. Goulman , D. Emotional intelligence / Daniel Goulman ; per. s English A.P. Isaevoy. - M.: ACT: ACT MOSCOW; Vladimir: VKT, 2009.
12. Demakova I.D. Ponyatie "childhood" and psychology and pedagogy // *Tsennosti i smysly*. 2012. No. 3 (19). S. 14-22.
13. Sand I. Compass emotional: Kak razobratsya v svoix chuvstvax / P er. s dat. — M.: Alpina Publisher, 2018. 156 p.
14. Shustova I.Yu. Sobytiynyi podkhod k vospitaniyu shkolnikov // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019. No. 438. S. 186-193.
15. Mayer JD, Salovey P., Caruso DR, Sitarenios G. Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0 // *Emotion*. 2003. V. 3. No. 1. P. 97–105.
16. K. B. M urotmusaev *Vestnik integrativnoy psichologii*, Vypusk 28, 2 ch. May 2023, g. Bukhara, Uzbekistan. S. 188-192
17. K.B. Murotmusaev B.M. Umarov X . K . X aydarov Education and innovative research (2022 No. 11) pp. 291-301 Tashkent

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS IN LANGUAGE LEARNING
TIL O'RGANISHDA PSIXOLOGIK VA IJTIMOIIY OMILLAR

Yakubova Firuza Rashidovna¹

¹Katta o'qituvchisi, Sharq tillari kafedrası, Oriental universiteti, Toshkent, O'zbekiston
ORCID: [009-0006-1925-546x](https://orcid.org/0009-0006-1925-546x)

Annotatsiya.

Til o'rganish faqat lingvistik bilimlarni o'zlashtirish jarayoni emas, balki psixologik va ijtimoiy jihatlariga ham bog'liq murakkab hodisadir. O'quvchining motivatsiyasi, o'ziga bo'lgan ishonchi, stress darajasi, jamiyatning tildan foydalanish uslubi va madaniy muhit uning til o'rganish tezligi va samaradorligiga sezilarli ta'sir ko'rsatadi.

Til o'rganish uzoq davom etadigan jarayon bo'lib, bunda insonning sabr-toqati, mashq qilishga tayyorligi va ichki ishtiyoqi katta rol o'ynaydi. Ko'plab o'quvchilar chet tilini o'rganishni boshlashadi, lekin motivatsiya yetarli bo'lmasa, bir necha oy ichida qiziqishlari pasayib ketadi. Shu sababli, motivatsiya – til o'rganishning eng muhim jihatlaridan biri hisoblanadi.

Motivatsiya ikki asosiy turga bo'linadi: ichki motivatsiya va tashqi motivatsiya. Har ikkisi ham til o'rganishda muhim rol o'ynaydi.

Ichki Motivatsiya (Intrinsic Motivation). Bu insonning o'z ichki istagidan kelib chiqadigan motivatsiya bo'lib, u quyidagilar asosida shakllanadi: shaxsiy qiziqish, shaxsiy rivojlanish va intellektual qoniqish Ichki motivatsiya bilan o'rganilgan til uzoq vaqt esda qoladi, chunki bu jarayon majburlikdan emas, balki zavq olishdan kelib chiqadi.

Tashqi Motivatsiya (Extrinsic Motivation). Bu turdagi motivatsiya tashqi omillar ta'sirida shakllanadi, masalan, kasbiy talablardan kelib chiqqan holda yaxshi ish topish uchun til bilishi kerak bo'ladi. Ko'p o'quvchilar chet tilida gapirishdan qo'rqadilar, chunki ular xatolar qilishdan uyaladilar. Bu qo'rquv "til bar'yeri" (language anxiety) deb ataladi. Qo'rquvni kamaytirishda o'qituvchi talabalarini psixologik qo'llab-quvvatlashi zarurdir. O'quvchilarga xato qilish tabiiy ekanligini tushuntirishi kerak shuningdek, mashq qilish uchun do'stona muhit yarata bilishi muhimdir. O'ziga ishonchi yuqori bo'lgan o'quvchilar tilni tezroq o'zlashtiradilar, chunki ular xatolardan qo'rqmaydilar va ko'proq amaliyot qilishadi. Shuningdek, talabaning atrofidagi ijtimoiy muhit uning til o'rganish tezligiga va samaradorligiga katta ta'sir qiladi. Masalan, oilaviy muhitning ahamiyati kattadir. Oilada qo'llab-quvvatlovchi muhit bo'lsa, til o'rganish yanada samarali bo'ladi. Jamiyat va madaniyatning ta'siri ham ahamiyatlidir. Agar jamiyatda chet tillarni bilishga talab yuqori bo'lsa, til o'rganish jarayoni tezlashadi.

Demak, til o'rganish faqatgina grammatik qoidalar va so'z yodlashdan iborat emas. Bu jarayonda motivatsiya, o'ziga ishonch, ijtimoiy muhit va madaniyatning o'rni juda muhim. Talabalar tabiiy va interfaol muhitda tilni amaliy qo'llash imkoniyatiga ega bo'lsalar, ular tezroq va samaraliroq o'rganadilar. O'qituvchilar esa o'quvchilarning ruhiy holatini inobatga olgan holda, ularning ishonchini oshirish va qiziqishini uyg'otish uchun turli innovatsion metodlarni qo'llashlari zarur. Til o'rganish jarayonini psixologik va ijtimoiy jihatdan qulay holga keltirish samaradorlikni oshiradi va o'quvchilar uchun bu jarayonni qiziqarli qiladi.

Kalit soʻzlar: motivatsiya, oilaviy muhit, ijtimoiy muhit, jamiyat, psixologik omillar, lingvistik bilimlar.

Abstract

Language learning is not merely the process of acquiring linguistic knowledge; it is a complex phenomenon influenced by psychological and social factors. A learner's motivation, self-confidence, stress levels, societal language usage patterns, and cultural environment significantly impact the speed and effectiveness of language acquisition.

Language learning is a long-term process that requires patience, commitment to practice, and intrinsic enthusiasm. Many learners begin studying a foreign language but lose interest within a few months due to insufficient motivation. Therefore, motivation is one of the most critical aspects of language learning.

Motivation is generally categorized into two main types: intrinsic motivation and extrinsic motivation. Both play a crucial role in language acquisition.

Intrinsic motivation. Intrinsic motivation stems from an individual's internal desires and is shaped by personal interests, self-development, and intellectual satisfaction. Language learned through intrinsic motivation tends to be retained longer because the learning process is driven by enjoyment rather than obligation.

Extrinsic motivation. Extrinsic motivation, on the other hand, is influenced by external factors, such as professional requirements, where proficiency in a language is necessary to secure better employment opportunities.

Many learners experience fear of speaking in a foreign language due to anxiety about making mistakes, a phenomenon known as language anxiety. To mitigate this fear, educators must provide psychological support and create a safe learning environment. Teachers should reassure students that making mistakes is a natural part of the learning process and foster a friendly atmosphere that encourages practice. Learners with higher self-confidence acquire language more efficiently, as they are less afraid of making mistakes and engage in more practical application.

Additionally, a learner's social environment significantly influences the speed and effectiveness of language acquisition. For instance, the role of family support is essential—when learners are in a supportive family environment, language learning becomes more effective. Similarly, societal and cultural influences are important; in societies where foreign language proficiency is highly valued, the learning process is accelerated.

Thus, language learning is not limited to memorizing vocabulary and grammar rules. Motivation, self-confidence, social environment, and cultural factors play a crucial role in this process. If learners have the opportunity to practice language use in a natural and interactive setting, they will acquire the language more quickly and effectively. Educators must consider the psychological well-being of learners and implement various innovative methods to enhance their confidence and engagement. Creating a psychologically and socially conducive learning environment improves the efficiency of language acquisition and makes the process more enjoyable for learners.

Keywords: motivation, family environment, social environment, society, psychological factors, linguistic knowledge.

O'QISH SAVODXONLIGI VA MATN BILAN ISHLASHNING NAZARIY ASOSLARI

Mo'minova Muborak

Oriental universiteti Samarqand bo'limi, I-bosqich magistranti

Annotatsiya

Ushbu maqolada boshlang'ich sinf o'qish savodxonligi hamda ona tili darslarida matn bilan ishlashning usullari hamda o'quvchilar uchun zarur bo'lgan ko'nikmalarni shakllantirishdagi o'rni haqida fikr yuritiladi. Shu bilan birga og'zaki va yozma nutq savodxonligini yaxshilash uchun xizmat qiluvchi metod va usullar ham berib o'tilgan bo'lib, keltirilgan fikrlar davlat ta'lim standartlari asosida yaratilgan umumiy o'rta ta'lim maktablari o'qish savodxonligi darsligidagi badiiy matnlardan parcha keltirish orqali fikrlar dalillanadi.

Kalit so'zlar: badiiy matn, ko'nikma, og'zaki nutq, yozma nutq, xulosa, mazmun, tafakkur va b.

Абстрактный

В статье рассматриваются методы работы с текстом на уроках чтения и грамотности в начальной школе и их роль в развитии необходимых учащимся навыков. При этом также представлены методы и приемы, способствующие повышению устной и письменной грамотности, а изложенные идеи подкреплены цитатами из художественных текстов в учебнике по грамотности чтения для общеобразовательных школ, созданном на основе государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: художественный текст, навык, устная речь, письменная речь, вывод, содержание, мысль и т. д.

Abstract

This article discusses the methods of working with text in primary school reading literacy and native language classes and their role in the formation of the necessary skills for students. At the same time, methods and techniques that serve to improve oral and written literacy are also given, and the ideas presented are substantiated by citing excerpts from literary texts from the reading literacy textbook for general secondary schools, created on the basis of state educational standards.

Key words: literary text, skill, oral speech, written speech, conclusion, content, thinking, etc.

Ta'lim tizimining eng asosiy vazifalaridan biri bu o'quvchilarning nutqini o'stirish, og'zaki va yozma savodxonligini yaxshilash hamda ijodkorlik asosida fikrlashga o'rgatishdan iborat. Mamlakatimizda ham ta'lim tizimining dastlabki bosqichlari – maktabgacha va boshlang'ich ta'lim davrida bolalarda nutqni o'stirish pedagogik jarayonning muhim yo'nalishi etib belgilangan. Global axborotlashuv va innovatsion ta'lim muhitining shakllanishi, inson kapitalini rivojlantirishga bo'lgan ijtimoiy ehtiyojning ortishi yosh avlodni har tomonlama kamol toptirish, intellektual jihatdan rivojlantirish, bunda nutq imkoniyatlaridan foydalanishni taqozo etmoqda. Boshlang'ich sinfdan matn bilan ishlash orqali o'quvchilarning maktabgacha bo'lgan ta'lim -tarbiya davrida shakllanishni boshlagan nutqining takomillashuvi yuz beradi va

o'quvchilar o'z nutqida ravon hamda ijodkorlik bilan fikrlashga o'rgatiladi. Buning uchun esa o'z navbatida ona tili va o'qish savodxonligi fanlarining o'zni katta. Chunki ushbu fanlar yuzasidan beriladigan har qanday topshiriqlar matn bilan ishlashga, o'quvchini mantiqiy hamda tanqidiy fikrlashga o'rgatadi.

Boshlang'ich sinfda matn ustida ishlashga o'quvchilarni jalb qilish o'ziga xos xususiyatlarni namoyon qiluvchi pedagogik jarayon sanaladi. Har qanday pedagogik jarayon kabi boshlang'ich sinflarda matn ustida ishlashda ham muayyan psixologik, pedagogik, metodik talablar inobatga olinishi zarur. Shundagina boshlang'ich sinf o'quvchilari matn bilan ishlash orqali muayyan bilimlarni o'zlashtirish, ravon va ongli o'qish ko'nikma va malakalariga ega bo'ladi, nutq boyiydi, fikrlash qobiliyati rivojlanadi. Natijada o'quv dasturida ko'zda tutilgan talablar bajariladi. "O'qish kitobi" darsliklarida berilgan matnlar boshlang'ich sinf o'quvchilarida nutq ko'nikmalarini shakllantirishda vosita hisoblanadi. Boshlang'ich sinflarda o'qish darslarining asosiy maqsadi o'quvchilarni matn mazmunini to'g'ri tushunish, ongli va ifodali o'qiy olish, matnda berilgan axborotni idrok qilish, matnda ifodalangan voqelikka nisbatan munosabat bildirishga tayyorlashdir. Shunga ko'ra, boshlang'ich sinf o'qituvchisi metodik tayyorgarlikni darsning maqsadi, o'rganilayotgan materialning mazmuni, o'quvchilarning mavjud bilim, ko'nikma, malakalari darajasiga ko'ra amalga oshiradi. O'quvchilarni asar matnini o'qishga tayyorlashda, birinchi navbatda, ularni matn mavzusi, tili, g'oyaviy mazmuni va badiiy-estetik qiymati bilan tanishtirish, matn mazmunidan tegishli xulosa chiqarishga e'tibor qaratiladi. O'qish faoliyati ham nutqning alohida ko'rinishi hisoblanadi¹. O'qish savodxonligi darslarida matn bilan ishlanganda, ma'no va mazmunni birinchi o'ringa chiqaramiz, ammo bunda shaklni ham e'tibordan qoldirmaslik kerak. O'qish savodxonligi darslarida ona tili bilan integratsiya o'rnatgan holda ishlansagina ko'zlangan maqsadga erishish mumkin. Ana shunda o'quvchilarda "umumiy (kompleks) bilim" hosil bo'ladi. Masalan, o'quvchi matn bilan ishlaganda faqat uning qahramonlari, peyzaji va voqealar rivojini birinchi o'ringa chiqarib o'rgansa, matnni og'zaki hikoya qilishda qiynaladi, ya'ni og'zaki nutqi ravon bo'lmaydi. Og'zaki nutq savodxonligi ko'nikmasini yaxshi shakllantirish uchun esa o'quvchi matn bilan ishlaganda undagi fe'l shakllarining zamoniga, qo'shimchalarning qo'llanish shakli va o'rniga ham alohida e'tibor berib o'tmog'i lozim. Bunday holatda o'qish savodxonligi va ona tili fanlari integratsiyasi yuzaga chiqadi. Shuningdek ona ili va o'qish savodxonligi darslarida o'quvchilarga darslikdagi ma'lum bir matnni ko'chirib yozish yoki matnni mazmuniy qismalrga ajratgan holda ko'chirib yozish o'quvchilarning diqqatini ma'lum bir maqsad atrofida birlashtirishga o'gatadi. Barchamizga ma'lumki, ta'lim-tarbiyaning asosiy maqsadi o'quvchilarga ta'lim berish, egallangan bilimlarni amaliyotda qo'llay olish ko'nikmasini shakllantirish hamda komil insonga xos bo'lgan sifatlarni har bir o'quvchida shakllantirishdir. Shu o'rinda o'qish savodxonligi ham matn bilan ishlash jarayonlari yuqorida sanab o'tilgan har uchala funksiyani baravar bajaradi desak mubolag'a bo'lmaydi. Chunki boshlang'ich sinf o'qish savodxonligi darslarida o'quvchilar asosan, badiiy matnlar bilan ishlaydilar. Darslikdagi badiiy matnlarni mustqail o'qish jarayonida o'quvchida og'zaki va yozma nutq savodxonligi yaxshilanadi, bunday shakldagi har bir jarayon ta'limiy, rivojlantiruvchi hamda tarbiyaviy vazifani bajaradi. Matn bilan ishlaganda o'quvchilarning fikrlashini, diqqatini oshirish uchun jadvallar tuzishni o'rgatish ham samradorlikni oshirivchi usullardan hisoblanadi. Buning uchun o'qish savodxonligi fani doirasida biror bir badiiy matn tanlanadi hamda shu matn asosida quyidagi ko'rinishdagi jadval to'ldirib chiqiladi:

¹ Kuchkarova Sh. Boshlang'ich sinf o'qish darslarida matn ustida ishlash metodik muammo sifatida. Ta'lim va innovatsion tadqiqotlar jurnali. № 4. 2024. – B.138-144.

T/r	Matnning mavzusi va asosiy mazmuni	Matn orqali nimalarni o'rgandim?	Matndan chiqargan xulosam	Matndagi tushunilishi qiyin bo'lgan so'zlar
1.	<i>"Tabiat zanjiri"</i> nomli matnni o'qiganimizda kichik irmoqchalarning birlashib katta daryoga aylanganini, ko'pchilik undan suv ichib, tegirmon yurgizganini bildik. Ammo daryoga ko'p chiqindi tashlashgani uchun u xafa bo'ldi va oqishga qiynalib qoldi. Shunda bitta odam bolalar bilan daryoni chiqindidan tozaladi. Daryo esa xursand bo'ldi.	Men matn orqali tabiatni iflos qilmalsikni, asrab-avaylashni, suvning hayotimizdagi o'rni beqiyos ekanligini bilib oldim. Daryo va boshqa shu kabi suv havzalariga chiqindi tashlasak, ular oqolmay qoladi va bizdan xafa bo'lar ekan.	Matndan chiqargan xulosa shuki, tabiat – bizning do'stimiz, uni asrab avaylashimiz kerak.	Tegirmon – bug'doydan un tayyorlaydigan uskuna. Zavod – turli xil uskunalar va boshqa shu kabi hayotimiz uchun kerakli mahsulotlar ishlab chiqariladigan joy. Irmoq – tog'larda qor va muzlarning erishidan hosil bo'lgan kichkina va ingichka suv havzasi. Majol – mador

O'quvchilarni badiiy matnlarni tahlil qilishga o'rgatishning eng oson va qulay usulidan biri jadvallar bilan ishlashdir. Jadvallar bilan ishlaganda, o'quvchida ijodkorlik og'zaki yoki shunchaki oddiy yozma nutqdagiga nisbatan yuqori bo'ladi. Aniq xulosalar va matn mazmuni bilan ishlaganda esa o'quvchilarda kutilmagan vaziyatlarda kerakli qaror chiqarish hamda o'z fikrlarini xulosalash ko'nikmasi rivojlanadi.

586

7-8- yoshli bolalarda yozma nutq endigina shakllana boshlaydi. Bu jarayonda o'quvchilarga ko'proq kichik-kichik hajmdagi badiiy matnlarni o'qitish, matnni to'liq daftariga ko'chirib yozish hamda matndan chiqargan xulosasini yozish kabi topshiriqlar berilishi lozim. Boshlang'ich sinflarda ko'proq bayonlar bilan ishlash ham yaxshi samara beradi. Buning uchun o'qituvchi biror badiiy matnni tanlaydi va dastlab uni o'quvchilar bilan birga o'qib, tahlil qiladilar. Shundan so'ng o'quvchilar badiiy matndan tushunganlarini, chiqargan xulosalarini mustaqil ravishda yozishlari hamda matn mazmuniga mos reja tuzishlari lozim. Bu jarayon o'quvchilarda kerakli xulosalarni chiqarishga, mantiqiy izchillik asosida fikrlarini bayon qilish hamda reja tuza olish ko'nikmalarini shakllantiradi. Dunyoqarashini kengaytirib, og'zaki va yozma nutq savodxonlini yaxshilaydi. O'quvchining aqliy rivojlanish ko'rsatkichlari bo'lmish matn mazmuniga mos so'zlarni tanlash va o'z xulosalarida aks ettirish, rejalarni izchillik asosida tuzish ko'nikmasini shakllantirish, to'g'ri jumlarlar tuzish hamda tinish belgilarini to'g'ri qo'llay olish ko'nikmasini ham aynan badiiy matnlar bilan ishlash va ular asosida kichik ijodiy ishlar yaratish jarayonida shakllanadi. Tarixiy mavzudagi matnlarni o'quvchilarga o'rgatish jarayonida dastlab, o'qituvchi tarixiy matnda nomi keltirilgan voqealar, qahramonlar haqida o'quvchilarga qisqacha umumiy ma'lumot berishi, umuman tarix so'zidan anglashilayotgan ma'no hamda tarixning hayotimizdagi ahamiyati haqida tushuntirib berishi lozim. She'riy matnlar bilan ishlash jarayoni esa o'z navbatida nasriy matnlar bilan ishlashga qaraganda bir qadar murakkab jarayondir. Chunki o'quvchi she'riyatdagi bo'rttirishni yoki lirikaga xos bo'lgan boshqa xususiyatlarni tushunishga qiynaladi, tasavvur qila olmaydi. Buning oldini olish uchun o'quvchilarni muallifning badiiyati hamda she'rlarining asosiy mavzusi bilan tanishtirib o'tish, she'riyat qanday tur ekanligini ham tushuntirish lozim.

Xulosa o'rnida aytishimiz mumkinki, badiiy matnlar bilan ishlash jarayonida shunchaki, kim o'zarga o'qish bilan cheklanib qolmasdan, badiiy matnlardan anglashilayotgan ma'no-mazmun, matnning tarbiyaviy ahamiyati, matn uchun tanlangan so'z shakllari, fe'l zamonlarining qo'llanishi hamda xulosa qismiga ham alohida e'tibor qaratish lozim. Shuningdek, o'rganilgan matnni o'quvchi o'z nutqida qayta bayon qilib berishiga ham ko'proq e'tibor qaratish lozim. O'rganilgan badiiy matnni qayta bayon qilish orqali o'quvchi matndagi jarayonni yaxshi tasavvur qiladi hamda xulosalar chiqarishga o'rganadi. Bu usul matn mazmunining uzoq vaqt davomida o'quvchi xotirasida saqlanib qolishi uchun ham xizmat qiladi.

Foydalangan adabiyotlar

1. Alavutdinova N. G. Ona tili darslarida ijodiy fikrlash ko'nikmasini shakllantirish metodikasi (5-sinf misolida): ped. fan. nomz. ... dis. – Toshkent, 2008. – 156 b.
2. Kuchkarova Sh. Boshlang'ich sinf o'qish darslarida matn ustida ishlash metodik muammo sifatida. Ta'lim va innovatsion tadqiqotlar jurnali. № 4. 2024. – B.138-144.
3. Muxitdinova X. Ta'lim bosqichlarida o'zbek tili o'qitilishi uzluksizligini ta'minlashning ilmiy-metodik asoslarini takomillashtirish: ped. fan. dokt.... diss. –Toshkent, 2011. -108- b.
4. Yusupova Sh.J. Hozirgi o'zbek adabiy tili darslarida o'quvchilar tafakkurini o'stirishning ilmiy-metodik asoslari (akademik litseylar misolida): ped. fan. dok.... diss. – Toshkent, 2005. – 250 b.;
5. Ziyodova T. Matn yaratish texnologiyasi.-Toshkent, Fan. – 2008. – 46-b.
6. Лapidус Б. А. К проблеме функциональной дифференциации языкового материала // Иностранные языки в высшей школе. – Москва: 1975. – С. 18–21.

ONA TILI O'QITISHDA INNOVATSION TEXNOLOGIYALAR VA INTERFAOL METODLARDAN FOYDALANISH

Qo'chqorova Guldasta

Oriental universiteti Samarqand bo'limi, I-bosqich magistranti

Annotatsiya

Taqdim etilayotgan ushbu maqolada boshlang'ich sinf ona tili darslarida o'quvchilarning nutqiy, tinglab tushunish va o'qib tushunish ko'nikmalarini shakllantiruvchi, mantiqiy fikrlashga o'rgatuvchi hamda yangi bilimlarni tez va oson o'zlashtirishga, uzoq vaqt xotirada saqlab qolishga ko'mak beruvchi bir qator metodlar qo'llash tartibi hamda qo'llashdan maqsad bilan birgalikda berilgan. Shuningdek, o'quvchilarda metakognitsiya holati va uning shakllanishi haqida ham fikr yuritilgan bo'lib, tavsiya etilayotgan innovatsion texnologiyalar va interfaol metodlar 4-sinf ona tili darsligidagi mavzular asosida amaliyotga tatbiq etib, fikrlar dalillangan.

Kalit so'zlar: metakognitsiya, dars, og'zaki nutq, ko'nikma, yozma nutq, tinglab tushunish, metakognitiv bilim, "O'chirg'ich" metodi va b.

Абстрактный

В статье изложены порядок и цель использования на уроках родного языка в начальной школе ряда методов, которые развивают у учащихся навыки говорения, аудирования и чтения, обучают логическому мышлению, помогают им быстро и легко усваивать новые знания и надолго сохранять их в памяти. Также обсуждалось состояние метапознания у учащихся и его формирование, а также на основе тем учебника родного языка для 4-го класса применялись на практике рекомендуемые инновационные технологии и интерактивные методы, обосновывались идеи.

Ключевые слова: метапознание, урок, устная речь, навыки, письменная речь, аудирование, метакогнитивные знания, метод «Ластик» и др.

Annotation

This article presents a number of methods that form students' speaking, listening and reading comprehension skills, teach logical thinking, and help them quickly and easily master new knowledge and retain it in memory for a long time, along with the purpose of their use. Also, the state of metacognition in students and its formation are discussed, and the recommended innovative technologies and interactive methods are applied in practice based on the topics of the 4th grade native language textbook and the ideas are substantiated.

Key words: metacognition, lesson, oral speech, skills, written speech, listening comprehension, metacognitive knowledge, the "Eraser" method, etc.

Hozirgi davrda ta'lim jarayonida innovatsion texnologiyalar, pedagogik va axborot texnologiyalaridan foydalanishga bo'lgan qiziqish hamda e'tibor kundan-kunga ortib bormoqda. Buning asosiy sababi shundaki, an'anaviy ta'lim tizimida o'quvchilar asosan tayyor bilimlarni o'zlashtirishga yo'naltirilgan bo'lsa, zamonaviy pedagogik texnologiyalar ularga bilimlarni mustaqil ravishda izlab topish, chuqur o'rganish, tahlil qilish va xulosa chiqarish imkoniyatini beradi. Bu jarayonda o'qituvchi nafaqat bilim beruvchi, balki ta'lim oluvchining individual rivojlanishi, mustaqil fikrlashi, tahliliy yondashuvi va ijodiy salohiyatining

shakllanishiga ko'mak beruvchi, yo'naltiruvchi va boshqaruvchi sifatida namoyon bo'ladi. Innovatsion pedagogik texnologiyalarning ta'lim jarayoniga integratsiya qilinishi o'quvchilarni bilimli, mustaqil fikrlay oladigan, yuqori malakaga ega shaxs sifatida shakllanishiga xizmat qiladi. Chunki ushbu yondashuvlar o'quvchilarni faqat axborot qabul qiluvchidan faol ishtirokchi darajasiga olib chiqadi. Ularning mustaqil fikrlashi, muammolarni hal qilish ko'nikmalari va analitik tafakkur qobiliyatlari rivojlanadi. Zamonaviy ta'lim jarayonida interaktiv metodlar, raqamli texnologiyalar, virtual va aralash ta'lim modellari, elektron resurslar va multimediya vositalari keng qo'llanilmoqda. Bunday yondashuvlar nafaqat ta'lim samaradorligini oshiradi, balki o'quvchilarning darslarga bo'lgan qiziqishini kuchaytiradi. Shu boisdan, innovatsion texnologiyalarning ta'lim tizimiga joriy etilishi pedagogik jarayonning sifat jihatidan yangi bosqichga ko'tarilishiga, o'quvchilarning intellektual va ijodiy salohiyatini rivojlantirishga xizmat qiladi. Shunday ekan, ta'lim jarayonining yuqori samaradorlikda tashkil etilishi uchun o'qituvchining faqat bilimga ega bo'lishi kifoya qilmaydi. Bugungi kunda dars samaradorligini oshirish, o'quvchilarning yangi bilimlarni tez va oson o'zlashtirishlarini ta'minlash hamda ularni uzoq vaqt xotirada saqlab qolishlariga erishish uchun o'qituvchi tomonidan qo'llaniladigan metodlarning xilma-xilligi muhim ahamiyat kasb etadi. Shu bilan birga, mazkur metodlarning davlat ta'lim standartlari talablariga mos kelishi, didaktik tamoyillarga asoslanishi hamda o'qituvchi va o'quvchi o'rtasidagi munosabatlarni yaxshilashga xizmat qilishi lozim. Zamonaviy pedagogik yondashuvlar shuni ko'rsatmoqdaki, dars jarayonida qo'llaniladigan har bir metod va texnologiya didaktik tamoyillarga asoslanib, o'quvchilarning yosh xususiyatlari va idrok qilish imkoniyatlariga mos ravishda tanlanishi zarur. Shuningdek, innovatsion pedagogik texnologiyalarni tatbiq etish o'quvchilarning faolligini oshirish, ularni mustaqil fikrlashga, muammolarni hal qilishga o'rgatish bilan birga, darsning qiziqarli va interfaol tarzda tashkil etilishiga xizmat qiladi. Quyida umumiy o'rta ta'lim maktablarining 4-sinf ona tili darslarida qo'llanilishi mumkin bo'lgan hamda yuqori samaradorlik beradigan bir nechta metod va didaktik texnologiyalar tahlil qilinib, ularning mohiyati va natijalari yoritib beriladi. Bu yondashuv o'quvchilarning ona tiliga bo'lgan qiziqishini oshirish, ularning nutqiy kompetensiyalarini rivojlantirish va o'zlashtirish samaradorligini ta'minlaydi.

Boshlang'ich sinf ona tili darslarida innovatsion texnologiyalardan foydalanish o'quvchilarning yangi bilimlarni o'zlashtirishlarini osonlashtiradi hamda darslarning samaradorligini oshiradi. An'anaviy darslarga qaraganda, noan'anaviy usulda tashkil etilgan darslarda natijalar ancha yaxshi bo'ladi. Innovatsion texnologiya asosida tashkil qilingan darsning samaradorligi an'anaviy darsdan ko'ra ancha yuqori bo'ladi. Sababi, unda o'quvchilarga mavzu yanada tushunarliroq bo'lishi maqsadida turli xil texnika va texnologiyalardan foydalaniladi. Texnika – biror maqsadi muvaffaqiyatli bajarish uchun qo'llaniladigan usullar, vositalar va texnologiyalarni ifodalovchi umumiy bir tushuncha. Bu dasturiy, mexanik, elektr, optika yoki boshqa sohalarida qo'llaniladigan vositalar va tizimlarni o'z ichiga oladi. Texnologiya – ilg'or usullar, vositalar va texnik vositalarni amalga oshirish orqali foydalaniladigan, ma'lum bir maqsadni muvaffaqiyatli bajarish uchun qo'llaniladigan xususiy tizim va barchasini ifodalovchi umumiy tushunchadir¹.

Boshlang'ich sinf o'quvchilari uchun dars jarayonida qo'llaniladigan didaktik o'yinlarni tanlashda bir qator muhim omillarni hisobga olish zarur. Jumladan, o'quvchilarning yosh xususiyatlari, o'qitilayotgan fanning aniq mavzusi hamda sinfdagi umumiy psixologik-motivatsion muhit e'tiborga olinishi lozim. Didaktik o'yinlar ta'lim jarayonining muhim

¹ Adizova N., Adizova N. "The role of the fun genre in children's spiritual development" Middle European Scientific Bulletin 4 (2020): 38-40.

tarkibiy qismi bo'lib, ular o'quvchilarning faolligini oshirish, bilimlarni o'zlashtirish samaradorligini kuchaytirish hamda dars jarayonini yanada qiziqarli va interfaol shaklda tashkil etishda muhim ahamiyat kasb etadi. Boshlang'ich sinf o'quvchilari uchun energayzerlar, ya'ni harakatlarga asoslangan didaktik o'yinlar boshqa turdagi o'yinlarga nisbatan yanada jozibali va samarali hisoblanadi. Chunki kichik yoshdagi bolalar dinamik harakatlarga, jismoniy faollikka moyil bo'lib, ularning diqqatini uzoq vaqt davomida saqlab turish uchun o'yin elementlaridan foydalanish muhim sanaladi. Shuningdek, tanlangan didaktik metodlar va o'yin usullari nafaqat o'quvchilarning qiziqishini oshirishi, balki ularni quyidagi jihatlar bo'yicha rivojlantirishga ham xizmat qilishi lozim:

Tahliliy va tanqidiy fikrlash qobiliyatini rivojlantirish – o'yin jarayonida o'quvchilar o'z fikrlarini asoslash, muammolarni hal qilish va mantiqiy xulosalar chiqarishga o'rganadilar.

Nutq madaniyatini shakllantirish – og'zaki va yozma savodxonlikni oshirish, so'z boyligini kengaytirish hamda fikrlarni aniq va izchil ifodalash ko'nikmalarini rivojlantiradi.

Xotirani mustahkamlash – o'yin orqali o'rgatilgan bilimlar uzoq muddatli xotirada saqlanib, o'quvchilarning keyingi bilimlarini mustahkamlash uchun asos bo'ladi.

Bilimlarni tez va oson o'zlashtirish – didaktik o'yin elementlari orqali taqdim etilgan yangi tushunchalar o'quvchilar tomonidan osonroq idrok etilib, mustahkam o'zlashtiriladi. Shunday qilib, boshlang'ich ta'lim jarayonida didaktik o'yinlardan samarali foydalanish o'quvchilarning faolligini oshirish, mustaqil fikrlashga o'rgatish va ularning ta'lim jarayonidagi ishtirokini kuchaytirishda muhim pedagogik vosita hisoblanadi. Ta'lim tashkilotlarining har birining asosiy maqsadi, o'quvchi hamda talabalarga yetarli darajada bilim berish va o'qish ko'nikmalarini rivojlantirishga yordam berishdan iboratdir. Bundan 45 yil oldin J. Flavell birinchi marta ilmiy muomalaga "metakognitsiya" (metakognitivlik) atamasini – o'z bilimi haqidagi bilimni kiritganida sodir bo'lgan edi. Metakognitsiya yoki metakognitivlik tushunchasi nima? Metakognitsiya – bu insonning fikrlash jarayonlari, his-tuyg'ularini anglash. Oddiyroq qilib aytganda, fikrlash haqida o'ylash, o'z fikrlaridan xabardor bo'lish, ularning mohiyatini baholash va ularni tartibga solishni anglatadi. Masalan, inson ilmiy faoliyat yoki kelajakdagi maqsadlari haqidagi fikrlarini tahlil qilganda, uni metakognitsiya deb atash mumkin. Metakognitiv masalalar birinchi marta kognitiv psixologiyada ishlab chiqilgan. 1976-yilda muammoni hal qilishning metakognitiv jihatlari tushunchalari kiritildi (Flavell, 1979), keyin esa o'z bilimlarini nazorat qilish, bilishni boshqarish va boshqalar (Braun, 1987). Keyinchalik "Intellektual faoliyatni o'z-o'zini tartibga solish" va "kognitiv faoliyatni monitoring qilish psixologiyasi" mavzularida tobora ko'proq tadqiqot ishlari paydo bo'lmoqda: aqliy faoliyatning o'z strategiyalarini bilish, ularni tartibga solish, rejalashtirish va shu kabilar bunga misoldir¹. Shuningdek, boshlang'ich sinf o'quvchilari bilan ishlaganda, asosan, nutqiy ko'nikmalarni yaxshilashga, metakognitsiyani shakllantirishga yordam beradigan metod va didaktik o'yinlardan foydalanishimiz lozim. Quyida boshlang'ich sinf ona tili darslarida qo'llashimiz mumkin bo'lgan bir qator zamonaviy metod va didaktik texnikalarni keltirib o'tamiz:

¹ Gulyamova M., Otunbayeva U. O'qish qobiliyatini rivojlantirishda metakognitiv o'qish strategiyalarining o'rni. Journal of The Lingua Spektrum Volume 1, 2024.

“O‘chirg‘ich” metodi.

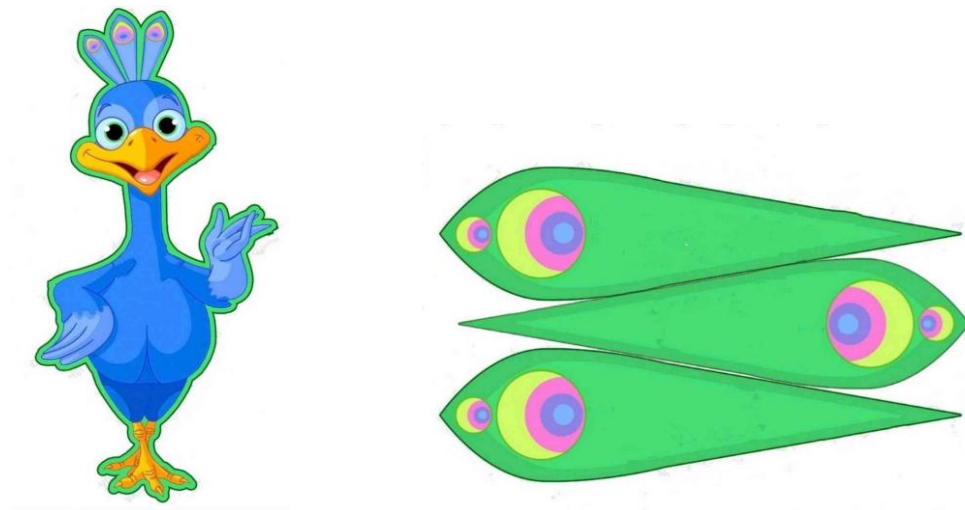
Kerakli o‘quv qurollar:

- ✦ O‘chirg‘ichlar
- ✦ Qalam
- ✦ A4 list 5-6 yoki 7 ta

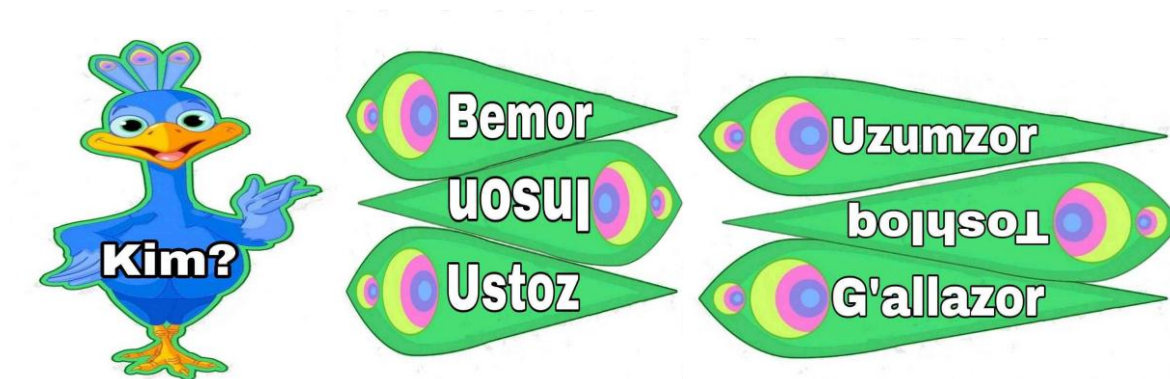
O‘quvchilaringiz soniga qarab ularni guruhlariga ajratib olasiz. Har bir guruhda 5 tadan o‘quvchi bo‘lsa, maqsadga muvofiq bo‘ladi. Oldindan A4 formatdagi qog‘ozlarga mavzuingizga oid 15 ta to‘g‘ri va 15 ta noto‘g‘ri ma‘lumotlarni qog‘ozning turli joylariga yozib chiqqan bo‘lishingiz kerak (ya‘ni ma‘lumotlar bitta to‘g‘ri bitta noto‘g‘ri yoki bir tomonda faqat to‘g‘ri, bir tomonda faqat noto‘g‘ri javoblar emas aralash tarzda yozilgan bo‘lishi kerak. Ma‘lumotlarni mavzuga moslab uyda tayyorlab kelsangiz yanada yaxshi bo‘ladi). Har bir guruhdan boshqalarga nisbatan bo‘sh o‘zlashtiruvchi o‘quvchilardan ikki nafarini o‘chiruvchi vazifasiga tayinlang. Endi esa o‘quvchilarga vazifani tushuntiring. Demak, ular mavzuga aloqador bo‘lmagan so‘zlar yoki gaplarni o‘chirib chiqishlari kerak. Masalan, 4-sinf ona tili darsidan “Sifat so‘z turkumi” mavzusi. Siz esa oldindan sifat so‘z turkumi mavzusiga oid bo‘lgan va bo‘lmagan ma‘lumotlarni A4 qog‘ozga yozib kelgansiz, o‘quvchilar shu qog‘ozdan noto‘g‘ri ma‘lumotlarni o‘chirishi kerak. Shartni bajarish uchun 5 yoki 6 daqiqa vaqt belgilang va belgilangan vaqt tugagach, barcha qog‘ozlarni yig‘ib oling. Endi esa qog‘ozlarni birma bir xattaxtaga ilib, jamoalarning xato va kamchiliklarini ko‘rib chiqing va shu tariqa g‘olib jamoalarni aniqlang va baholang. Quyida “O‘chirg‘ich” metodini 4-sinf ona tili darsligidagi “Sifat so‘z turkumi” mavzusi doirasida qo‘llash uchun ma‘lumotlarni jadval asosida keltirib o‘tamiz:

T/R	Ma‘lumotlar
1.	Sifat so‘z turkumi <i>qanday? qanaqa?</i> so‘roqlariga javob bo‘ladi.
2.	Sifat so‘z turkumi gapda har doim kesim vazifasida keladi.
3.	<i>Bolalarning beg‘ubor qalbi daryoday to‘lib-toshyapti.</i> Gap tarkibida bita sifat so‘z turkumiga oid so‘z qatnashgan.
4.	Sifatlar asosan, ot so‘z turkumiga oid so‘zga bog‘lanib keladi.
5.	Sifatlar asosan, fe‘l so‘z turkumiga oid so‘zlar bilan bog‘lanadi.
6.	Sifatlar gapda ikkinchi darajali gap bo‘lagi vazifasida keladi.
7.	Sifatlar gapda ega vazifasida keladi.
8.	Sifatlar harakat va holatning belgisini va darajasini bildirib keladi.
9.	Sifatlar narsa-predmatning belgisini, rangini, ta‘mini bildirib keladi.
10.	Xushta‘m sifati maza-ta‘mni bildiradi.

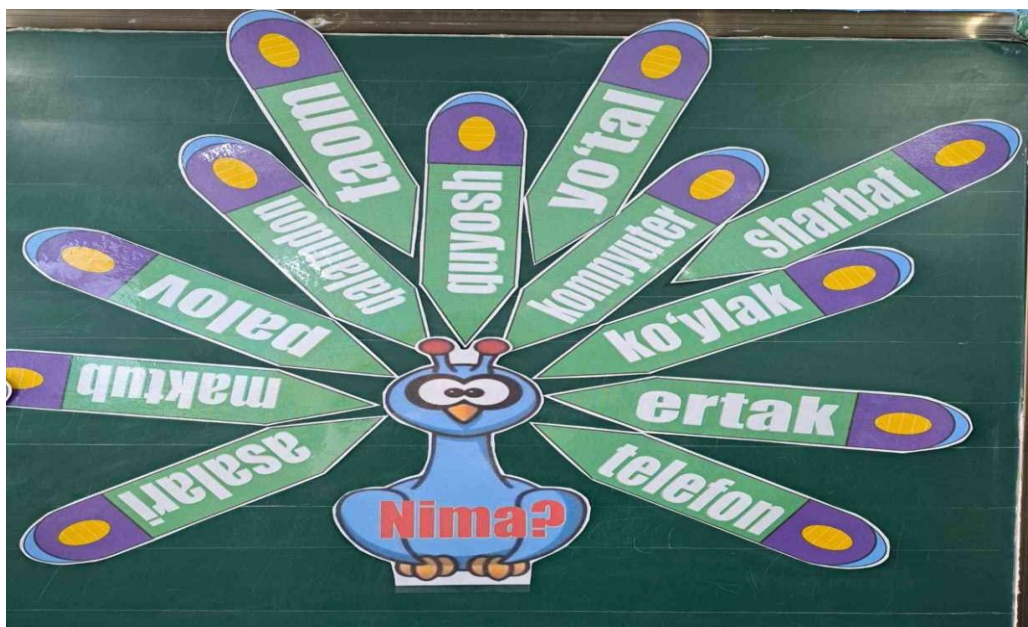
“O‘chirg‘ich” metodi o‘quvchilarni tezkorlikka chaqiradi. O‘qib tushunish hamda og‘zaki nutq savodxonligi ko‘nikmalarining shakllanishiga yordam beradi. Kutilmagan vaziyatlarda tez va to‘g‘ri qaror qabul qilish ham eng afzalini tanlashga o‘rgatadi. Shuningdek, 4-sinf ona tili darslarida so‘z turkumlari mavzusi doirasida “Tovus” metodidan ham foydalanishimiz mumkin. Bu metod o‘quvchilarni tezkor va mantiqiy firklashga, to‘g‘ri tanlov qilishga o‘rgatadi. Buning uchun bizga 3-4 dona tayyor tovu rasmi va alohida chizilgan tovu patlari kerak bo‘ladi:



Tovus suratlarining ustki qismiga so‘z turkumlarining so‘roqlari yoziladi va xattaxtaga yopishtirib qo‘yiladi. Patlarga esa so‘roqlarga javob bo‘luvchi so‘zlar yozilib aralash holda stol ustiga qo‘yiladi. O‘quvchilar patlardagi so‘zlarning so‘rog‘iga qarab tegishli tovu atrofida yig‘ishlari lozim:



Keyingi tovuслarga Qayer? Nima? kabi so‘roq so‘zlarni yozib qo‘yishimiz ham mumkin. O‘quvchilar guruh bo‘lib ishlaganda tovu patlarini quyidagicha yig‘adilar:



Xulosa o'rnida aytishimiz mumkinki, boshlang'ich sinf o'quvchilari bilan ishlaganda, ko'proq ko'rgazmali qurollar va rolli o'yinlardan foydalanish lozim. O'quvchilarni darsga qiziqtirib olish uchun ham bu metodlar qo'l keladi. O'quvchilar shunchaki nazariy bilim olish bilan cheklanib qolmasdan, o'zlashtirilgan yangi bilimlarni amaliyotda qo'llab, tajriba qilib ko'rsalar xotirada uzoq vaqt saqlanadi va bilim bilan birga ko'nikmalar ham shakllanib boradi. Buning uchun pedagog o'qituvchilar darslarda o'ziga xos usul va didaktik texnikalardan o'rinli foydalana olsihalri shart.

Foydalangan adabiyotlar

1. Bobomurodova A. Ona tili ta'limi jarayonida o'yin-topishmoqlardan foydalanish. T. : Musiqa. 2009.
2. Gulyamova M., Otunbayeva U. O'qish qobiliyatini rivojlantirishda metakognitiv o'qish strategiyalarining o'rni. Journal of The Lingua Spektrum Volume 1, 2024.
3. Mavlonova R. va boshqalar. Pedagogika T.: O'qituvchi. 2010 y. 254-263 b.
4. Adizova N., Adizova N. "The role of the fun genre in children's spiritual development" Middle European Scientific Bulletin 4 (2020): 38-40.

THE IMPACT OF ADDITIONAL EDUCATION ON THE QUALITY OF
SECONDARY EDUCATION

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.

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 motivation and 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.

* Оқушылар сарайының директоры. Маңғыстау облысы, Ақтау қаласы

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.

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 тәжірбиеде 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 тәжірбие 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	Креативтілік, визуалды ойлау	Дизайнер, сәулетші, 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_source=). 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 тәжірибие 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=

"HIGH SCHOOL STUDENTS' ABILITIES AS THE BASIS OF PSYCHOLOGICAL
RESEARCHING"

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА КӘСІБИ БАҒДАР БЕРУ АРҚЫЛЫ
ҚАБІЛЕТТІЛІГІН ДАМУДЫҢ ПРАКТИКАЛЫҚ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Ә.Н.Базарғалиева*

Түйіндеме

Мақалада жоғары сынып оқушыларына кәсіби бағдар беру арқылы танымдық процестері оның ішінде қабілеттілігі – психологиялық зерттеулердің маңызды аспектілері қарастырылды. Қабілет ұғымы адамның белгілі бір іс-әрекеттерді тиімді орындауға деген ішкі бейімділігі мен потенциалын білдіреді. Психология ғылымында қабілеттілік тек интеллектуалды немесе физикалық дағдылармен шектелмейді, ол адамның шығармашылық, әлеуметтік, және кәсіби бағытта дамуына да ықпал етеді.

Кәсіби бағдар – бұл адамның өзіне ұнайтын және қабілеттілік деңгейіне сәйкес келетін мамандықты таңдауға бағытталған психологиялық және педагогикалық процесс. Жоғары сынып оқушыларының зерттеу барысында олардың оқу процесіндегі мотивациясы, эмоционалдық және когнитивтік даму деңгейін бағалауға, қабілеттері мен тұлғалық ерекшеліктері арасындағы байланыс анықталады. Бұл зерттеулер оқушының пәнге деген қызығушылығын арттыру, ішкі мотивтері мен бейімділіктерін түсінуге, олардың әлеуетін толық ашу үшін маңызды болып табылады.

Психологиялық зерттеулердің нәтижесінде алынған деректер әрбір оқушының жеке қабілеттерін дамытуға бағытталған әдістемелер мен тәсілдер ұсынылып, оқу процесіне енгізіліп, бағдарламалар жасауға негіз бола алады.

Тірек сөздер: *қабілет, қабілеттілік, кәсіби бағдар, мамандық, психология.*

Abstract

The article discusses important aspects of psychological research into the abilities of high school students. The concept of abilities refers to an innate predisposition and potential for a person to effectively perform certain actions. In psychology talent is not limited to intellectual or physical skills, but also contributes to a person's creative, social and professional development.

Career guidance is a psychological and pedagogical process, the purpose of that is to help a person choose a suitable profession in accordance with the level of their abilities. Surveying high school students allows us to assess their motivation in the learning process, their level of emotional and cognitive development and to determine the relationship between their abilities and personal qualities. These studies are important interns of increasing students? Interest in the subject, understanding and revealing their full potential.

* Абай атындағы Қаз ҰПУ Педагогика және психология факультеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы nazerke.07.88@mail.ru <https://orcid.org/0009-0004-6358-6384>

The data obtained as a result of psychological research can form the basis for developing programs that are included in the learning process and offer methods and approaches for developing the individual abilities of each student.

Keywords: *ability, capability, professional orientation, profession, psychology.*

Kіріспе

Өмірде әрбір ата-ана баласының белгілі мамандық иесі болғанын қалайды әрине, өсер шағында баланың қабілеті мен дарынын байқағаннан-ақ, менің балам өнерлі әнші немесе биші болады, санауды жақсы біледі есепші болады деген секілді жорамалды пікір білдіреді.

Қабілет – адамның белгілі бір іс-әрекетінің түріне, орындай алуына мүмкіндік беретін, дағдыны үйренуге деген табиғи бейімділігі мен ішкі мүмкіншілігі, әр түрлі жеке қасиеттерінің синтезі. Баланың қабілетін байқап ескеріп қолдау көрсетіп, іс-әрекет барысында дамытатын болса, ары қарай қабілеттіліктері қалыптасатын болады. Қабілеттің дамуына негіз болатын анатомиялық және физиологиялық ерекшелік нышан. Нышанның ерекше түрі адамда жас кезінен байқалады. Бойында шапшаңдық пен дәлдік, ептілік пен шеберлік нышандары бар адамдар әр түрлі қабілетке ие болуы мүмкін [1, 224 б.].

Л.С.Выготский қабілеттің тек сыртқы орта мен жеке тұлғаның даму деңгейіне тәуелді емес екенін, сондай-ақ, адамның ішкі дүниесі мен оның қоғаммен өзара әрекеттесуі нәтижесінде қалыптасатынын айтады. Выготский қабілеттің дамуында оқыту мен жаттығудың маңыздылығын атап көрсетеді. Ә.Алдамұратов –адамның қабілеттілігі оған ықпал етіп отыратын тәлім-тәрбиеге орай әрбір адамда түрліше сипатта өтетінін қалыптасатыны туралы жазған. Іс-әрекетпен айналысқанда адамның жетістікке жетуі үшін қабілет, қызығушылық, бейімділіктен тыс оның мінез-құлқында мынадай сапалық көріністер болуы қажет: ең алдымен, еңбексүйгіштік, табандылық, батылдық [2, 223 б.]. Сондықтанда жоғары сынып оқушыларының физиологиялық ерекшелігі қабілеттерінің маңызы мамандық таңдауына ықпал етеді. Жасөспірімнің миының даму сатысында белгілі бір шешім қабылдау, ұзақ мерзімді мақсаттарға жоспар құра алуы уақытша тұрақсыздық пен сенімсіздік танытуы мүмкін. Жүйке жүйесінің реакциясы ми қызметінің деңгейі жасөспірімнің болашақ мамандық иесі болуына септігін тигізери анық. Физиологиялық денсаулығында ауытқуы бар жасөспірімге кәсіби бағытын таңдауында үлкен қиындықтарға әкеледі.

Физиологиялық даму – адамның дене құрылымының, ағзаларының қызметінің өзгеруі мен жетілу процесі. Қимыл-қозғалыс жүйесінің бұзылыстары, жүйке жүйесіндегі кідірістері бар, ми жұмысының қиындықтары болса бұл жасөспірімдерді физикалық мамандықтардан аулақ болуға шақыру керек. Жүйке-жүйесі тұрақсыз эмоционалдық мазасыздық пен күйзелістерге бейім келетін болса, стресстік жағдай жиі туындайтын мамандықты таңдауға кеңес берілмейді. Физиологиялық тұрғыда мықты және эмоциялық тұрғыда тұрақты тұлғалар жиі шешімдер қабылдайды, қысым астында жұмыс істегенге төзімді келеді. Мидың белгілі бір белсенділік аймақтары жоғары дамыған балаға математика мен дәл ғылымдарға қабілетті болса, жүйке жүйесінің икемділігі мен эмоционалды тұрақтылығы мықты балаға шығармашылық мамандықтар сай келеді. Д.В.Элькониннің пікірінше қабілеттердің дамуы әртүрлі әрекет түрлері мен тапсырмаларды орындау барысында жүзеге асады. Адамның қабілеті белгілі бір дүниеге бағытталған болғандықтан, оның дамуымен жетілуі нақты іс-әрекетте байқалады. Мектеп оқушыларының оқу әрекетінде қабілет дамиды, ал кәсіби мамандардың

жұмысында басқа қабілеттер дамиды. Д.В.Эльконин қабілетті тек тұлғалық даму жеке қасиеттердің жинақталуы ретінде ғана қарастырмайды, оны әлеуметтік және мәдени процестердің нәтижесінде қалыптасатын, үздіксіз дамып отыратын динамикалық құбылыс ретінде түсіндіреді. Жасерекшелігіне байланысты қабілет мынадай процесс әр нәрсе себепші болуынан көрінуі мүмкін, мысалы: балалық шақта қабілеті көрініп, қайта басылып біршама уақыттан соң қызығушылығы оянып жандануы немесе жасөспірімдік шақта қайта көрінуі де мүмкін дейді [3, 400 б.].

В.Штерн неміс ғалымының көзқарасы бойынша жалпы дарындылық – бұл ақыл-ойдан басқа қабілет адам саналы түрде жеке ойларын жаңа талаптармен мақсат міндеттерін орындауға бағыттай алады дейді. Арнайы дарындылық – бұл белгілі бір бағытта ерекше қабілеттерді көрсету қабілеті. Мысалы, қолөнер, кескіндеме, политика және т.б. содан кейін бір-бірімен байланысты емес көптеген арнайы факторлар ақыл-ой қабілеттерін, яғни интеллектті қалыптастырады [4, 214-242 б.].

Фрэнсис Гальтон ағылшын психологы ғылымда педагогика – психологияны саралау негізінде адамның психикасы мен қабілеттеріне ғылыми зерттеулер жүргізіп, қабілеттермен адамның даралығы мәселесін зерттеді. Гальтон қабілеттердің дамуында әлеуметтік және мәдени факторлардың әсерін де назарға алған. Адамның ақыл-ойы мен қабілеттерінің тек тұқым қуалаушылықпен шектелмейтінін, сонымен қатар, оның білім алу деңгейі, тәрбие және қоғамдық тәжірибе сияқты сыртқы факторларға әсерінен де өзгеретінін атап өткен [5, 59 б.].

Кәсіби бағыт-бағдар беру — бұл тұлғаның мамандық таңдауда дұрыс шешім қабылдауына, өз қабілеттерін, қызығушылықтары мен икемділіктерін анықтап, сәйкес келетін кәсіби саланы таңдауға көмектесетін процесс. Бұл процесс оқушылардың, жасөспірімдердің немесе студенттердің өмірлік мамандықты таңдауда өз мүмкіндіктері мен ресурстарын тиімді пайдалануына бағытталған психологиялық, педагогикалық, әлеуметтік қолдау мен кеңестерді қамтиды.

Кәсіби бағыт-бағдар берудің әдістері:

1. Психологиялық тесттер мен сауалнамаларды жоспарлы түрде жүргізу, оқушылардың қызығушылықтарын, қабілеттерін, психологиялық ерекшеліктерін анықтау үшін түрлі тесттер мен сауалнамалар қолданылады (мысалы, қызығушылықты анықтау тесттері, қабілет тесттері).
2. Әңгімелесу және жеке кеңес беру бағыты бойынша оқушылар мен жеке әңгімелесу арқылы олардың қызығушылықтары мен таңдауы бойынша кеңестер беріледі.
3. Психологиялық тренингтер мен семинарлар өткізу арқылы оқушыларды мамандық таңдау процесіне дайындығын күшейту.
4. Кәсіби таныстыру жұмыстарын ұтымды пайдалану түрлі мамандықтарды таныстырып, оқушыларға шынайы тәжірибе беру үшін колледждер мен жоғары оқу орындарына және кәсіпорындарға экскурсиялар ұйымдастыру. Мектептің арнайы кәсіби бағыт-бағдар беруші маманымен біріккен жұмыстар жүргізілуі шарт, мамандық таңдау және кәсіби даму мәселелері бойынша көмек көрсетіледі.

Кәсіби бағыт-бағдар беру, білім беру жүйесіндегі маңызды жұмыс, ол тұлғаның кәсіби дамуына, еңбек нарығындағы сұраныстар мен қоғамның қажеттіліктеріне сәйкес мамандық таңдауға мүмкіндіктер береді. Кәсіптік бағдарлаудың ең жоғары деңгейі-кәсіби өзін-өзі анықтау. Бұл деңгейде адам өз бетінше және саналы түрде жауапты өмірлік және кәсіби таңдау жасауға дайын, оқушылардың өмірлік, кәсіби және

элеуметтік өзін-өзі анықтаудағы психологиялық - педагогикалық сүйемелдеу жолдары көрсетілген, оның маңызды қадамы оқу профилін таңдау деп айтқан Ресейлік ғалым Чистякова С.Н [6, 128 б.].

Психологиялық зерттеулер – адамның психикасын, мінез-құлқын, эмоцияларын, ойлау қабілеттерін,элеуметтік қатынастарын және мотивациясын зерттеуге бағытталған ғылыми жұмыстардың жиынтығы.

Ал Мусатова М.А. жалпы білім беретін мектеп оқушыларымен кәсіптік бағдар беру жұмысын ұйымдастыру туралы мәселесі бойынша өз еңбегінде қарастырды [7, 75-78 бб.].

Бұл тұста жеке тұлғалық ерекшеліктерін негізге алған абзал интроверт және экстрроверт, логикалық ойлау мен шығармашылық қабілеттер физиологиялық негіздермен байланысты. Марк Цукербергтің өзі адам асқан данышпан немесе түрлі қасиет пен қабілеттің иесі болып туылуы мүмкін. Бірақ ол өзіне сенбесе, барлық қабілетін кәдеге жарата алмаса, көптің бірі болып қала бермек дейді. Әр жасөспірімге өз қабілетін дамытып, болашақ ұнатқан маман иесі болуына дағдылы түрде әрекет етуге үйрету басты мақсат.

Мамандық – белгілі бір білім, дағды, қабілеттерді қажет ететін және арнайы даярлықты талап ететін кәсіби қызмет түрі. Мамандық таңдау – адамның өмірлік жолының маңызды бір кезеңі, ол адамның жеке қызығушылықтары, қабілеттері мен әлеуетін ескеріп жүзеге асады. Мамандық таңдауда оқушылардың денсаулығы мен физиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып диагностикалық бағытта зерттеу жүргізу маңыздырақ. Қабілеттілік туралы біршама ғалымдар педагогика-психология саласында зерттеу жұмыстарында дәлелдеген. Жоғары сынып оқушыларының жалпы қабілеттілігін зерттеуге анықтауға болатындығын тәжірибеде көрдім, оған бірнеше әдістемелерді қолдануға болады анықтай отырып, мамандық таңдауға мынадай психологиялық әдістемелерді қолдануға болады.

1.15-17 жастағы оқушылардың 4 «К» қабілеттілігін диагностикалау

(сыни ойлау, креативтілік, коммуникация, коллаборация)

2.“Кәсіпті таңдау тесті (Холланд әдісі)”

3. “Кәсіпті таңдау тесті(Азбель)” «Мүдделер картасы» әдістемесі.

Авторы А.Е.Гломшток, модификациясы А.А.Азбель, А.Г.Грецова

4. «Сауалнама» 6 сұрақ мамандық таңдауға қызығушылығын анықтау

МАМАНДЫҚ ТАҢДАУ МАҚСАТЫНДА АЛЫНҒАН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘДІСТЕМЕЛЕР

№	Әдістеме	Мақсаты	Зерттеу барысы	Нәтижелер	Қорытынды
1	15-17 жастағы оқушылардың 4 «К» қабілеттілігін диагностикалау (сыни ойлау, креативтілік,	Оқушылардың сыни ойлау, креативтілік, коммуникация және коллаборация (4 «К») қабілеттерін бағалау, олардың даму деңгейін анықтау және	Әдістеме төрт негізгі бағыт бойынша жүргізілді: оқушыларға аналитикалық тапсырмалар, шығармашылық есептер, топтық жұмысқа арналған	Қатысқан 50 оқушы 20% жоғары деңгей, 50% орташа,	Нәтижелер көрсеткендей, оқушылардың жартысы орташа деңгейде, яғни әлеуеті бар. 30%-ы төмен көрсеткішке ие, бұл олардың осы

	коммуникация, коллаборация)	болашақ білім беру стратегияларын жетілдіруге негіз болу.	кейстер ұсынылды. Бағалау нәтижелері талданып, әр қатысушының деңгейі анықталды.	30% төмен	қабілеттерін дамыту қажеттігін көрсетеді.

1-кесте: 15-17 жастағы оқушылардың 4 «К» қабілеттілігін диагностикалау

№	Әдістеме	Мақсаты	Зерттеу барысы	Нәтижелер	Қорытынды
2	"Кәсіпті таңдау тесті" (Холланд әдісі) "Жоғары сынып оқушыларының кәсіби бағдарлануын анықтау және олардың мамандық таңдау тенденцияларын зерттеу"	Жоғары сынып оқушыларының мамандық таңдау бағытын анықтау, олардың жеке қабілеттері мен қызығушылықтарын а сәйкес келетін кәсіп саласын таңдауға қолдау көрсету.	Тестілеу барысында оқушылар 44 сұраққа жауап берді. Олардың жауаптары бойынша алты түрлі кәсіби салаға бейімділігі анықталды (реалистік, зерттеушілік, көркемдік, әлеуметтік, кәсіпкерлік, конвенционалды).	Қатысқан оқушы саны: 60 60% гуманитарлық бағытты, 40% техникалық бағытты таңдады	Оқушылардың басым бөлігі гуманитарлық бағытқа бейім, бұл олардың тілдік және әлеуметтік қабілеттерінің жоғары болуын көрсетуі мүмкін. Техникалық бағытқа бейім оқушылардың үлесі де аз емес.
3	"Кәсіпті таңдау тесті" (Азбель) «Мүдделер картасы»	Жоғары сынып оқушыларының кәсіби қызығушылықтарын зерттеу	Тест барысында оқушылар әртүрлі сала бойынша қызығушылық деңгейін белгіледі. Жинақталған мәліметтер өңделіп, кәсіби бағыттарға бөлінді.	30% шығармашылық мамандықтарға, 70% нақты ғылымдарға қызығушылық танытты	Оқушылардың басым бөлігі нақты ғылымдарға қызығушылық танытады. Шығармашылық мамандықтарға қызығатын оқушыларда аз емес, бұл мектепте кәсіби бағдар беру жұмыстарын күшейтуді қажет етеді.

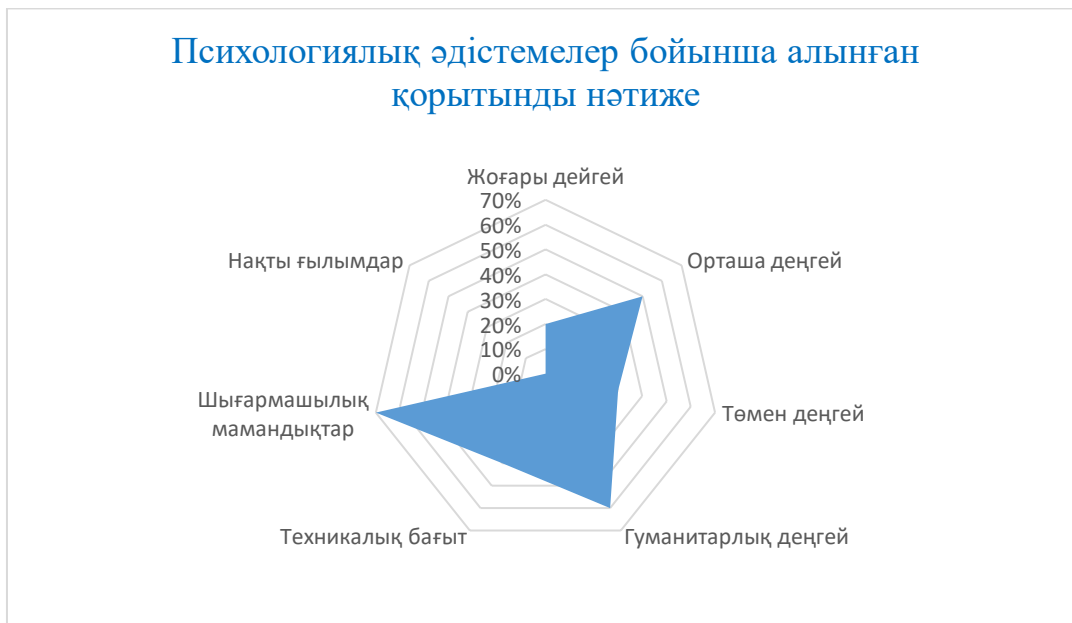
603

2-кесте: Кәсіби бағдарлау тесттері

№	Әдістеме	Мақсаты	Зерттеу барысы	Нәтижелер	Қорытынды
4	Сауалнама	Оқушылардың мамандық таңдауға дайындығын бағалау	6 сұрақтан тұратын сауалнама жүргізілді. Оқушыларға өз мамандықтарына деген сенімділігі мен таңдаудың негіздемесі туралы сұрақтар қойылды.	Қатысқан оқушы саны: 55. 80%-ы таңдаған мамандығын сенімді, 20% әлі анықталмаған	Көптеген оқушылар өз мамандығын саналы түрде таңдаған, алайда 20%-ы әлі де күмәнданады. Бұл оларға қосымша кәсіби бағдар беру жұмыстарын жүргізу қажеттігін көрсетеді.

3-кесте: Мамандық таңдауға қызығушылықты зерттеу

Жалпы нәтижелер



Бұл диаграммада 15-17 жастағы оқушылардың психологиялық диагностикалық зерттеулер бойынша алынған нәтижелерді көрсетеді.

- Оқушылардың сыни ойлау, креативтілік, коммуникация және коллаборация (4 «К») деңгейлері.

20%-ы жоғары деңгейде.

50%-ы орташа деңгейде.

30%-ы төмен деңгейде.

- Азбель әдісі бойынша кәсіби қызығушылықтар [8].
- 30%-ы шығармашылық мамандықтарға қызығады.
- 70%-ы нақты ғылымдарға бейім.

Холланд әдісі бойынша оқушылардың кәсіби бағытталуы [9].

60%-ы гуманитарлық бағытты таңдады.

40%-ы техникалық бағытқа бейім.

Қорытынды

Қорытындылай келе зерттеу нәтижелері оқушылардың көпшілігі гуманитарлық және нақты ғылымдарға көбірек қызығатынын көрсетті. Сонымен қатар, олардың сыни ойлау, креативтілік және коммуникация қабілеттерін дамыту қажет. Бұл ақпарат мамандық таңдау бойынша кәсіби бағдар беру жұмыстарын ұйымдастыру үшін маңызды. Әрбір оқушының қабілеті жеке тұлғалық ерекшеліктері, денсаулығы мен жүйке жүйесінің жағдайы мамандық таңдауда маңызды рөл атқарады. Оқушылардың болашақ мамандықтарына бағыт беру үшін, психологиялық және физиологиялық аспектілерді ескеретін кешенді бағдарламалар енгізіп, тиімді көмектесуге мүмкіндік беріп жұмыс жүргізу қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Жарықбаев Қ. Жантану негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. –224 б .
2. Алдамұратов Ә. Жалпы психология. – Алматы: Білім, 1996. –223 б.
3. Эльконин Д.В. Жас ерекшелік психологиясы. – Москва: Педагогика, 1984 – 400 б.
4. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения: Практическая программа стимулирования одаренности детей // Особенности, современные концепции творчества и одаренности // - Москва: Молодая гвардия, 2021. – с. 214-242.
5. Юркевич В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога. / Юркевич В.С.// Школа здоровья. №1.2021. – с.59.
6. Чистякова С. Н.оқушылардың өзін-өзі анықтауын педагогикалық қолдау: әдіс. көмек. / С. Н. Чистякова. - Москва: баспа орталығы Академия, 2007. – 128 б.
7. Мусатова М.А. жалпы білім беретін мектеп оқушыларымен кәсіптік бағдар беру жұмысын ұйымдастыру туралы мәселеге // мәселелері, жұмыс тәжірибесі және технологиялық білім беруді дамыту перспективалары. Ғылыми еңбектер жинағы. – Мәскеу. 2018. –75-78 бб.
8. Азбель А.А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов // <https://www.livelib.ru/author/148605/top-a-a-azbel>
9. Холланд Дж. Кәсіпті таңдау тесті // <https://onlinetestpad.com/ru/testview/867113-test-opredeleniya-professionalnoj-napravlenosti-lichnosti-dzh-khollanda>

**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. *

Аңдатпа.

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.

* 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>.

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 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 бүгінмен 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 поэзияның 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, еңбекқорлықтың, 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;

✚ Әрбір 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].

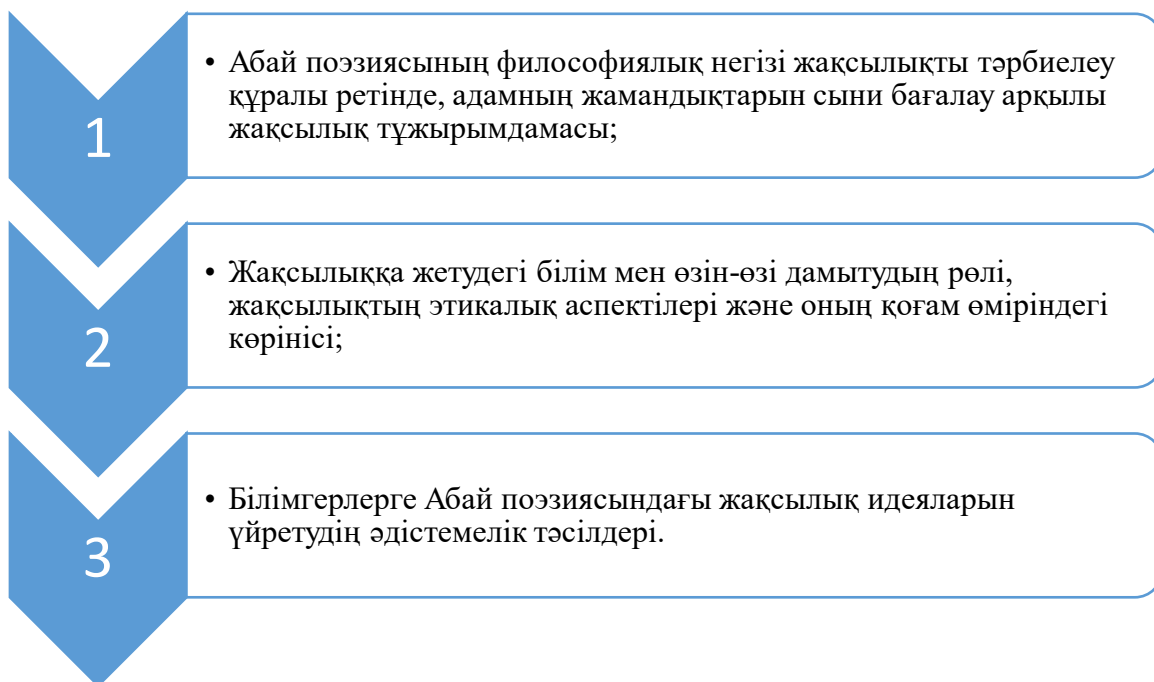
Анықтамалардың жан-жақтылығы бұл терминнің көптеген ғылым салаларында зерттелуімен тығыз байланысты. Атап айтсақ: философия, педагогика, лингвистика, психология, теология, саясаттану, әлеуметтану, мәдениеттану. Демек, адамның индивидтік тұрғыдан қасиеті мен қадірін, оның өмір сүруге деген құштарлығын, 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 білімгертері 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.

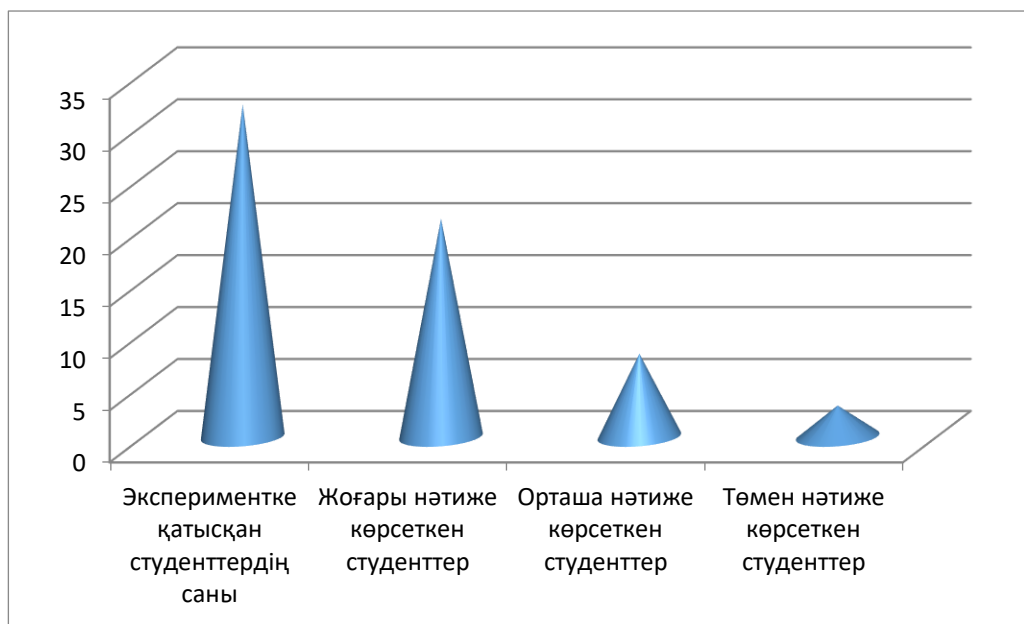


Диаграмма 1. («Ғылым таппай мақтанба» өлеңін оқытудағы эксперимент нәтижесі).

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. Білімгертердің 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.

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.

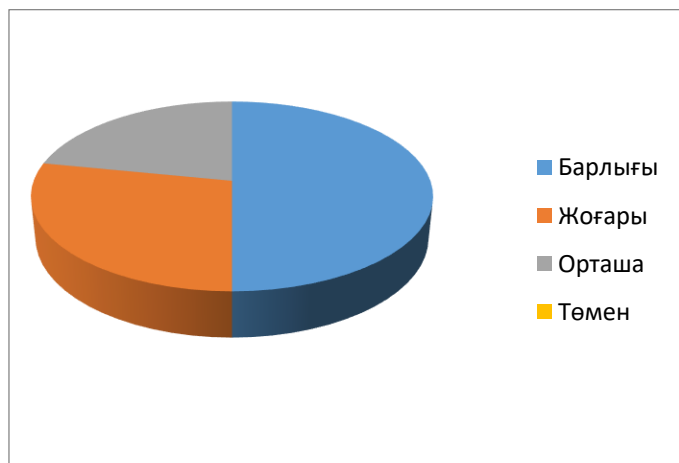


Диаграмма 2. («Құлақтан кіріп, бойды алар» өлеңін оқытудағы эксперимент нәтижесі).

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 білімгерлердің 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., Ыскакулы 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 энц. 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

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*

Кіріспе

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 – баба, тарихи территория, тіл мен дін сияқты символдық құндылықтарда жатыр (Смит, 2002: 96). Бұл көзқарас Жетісу

□ Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті докторанты,

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 зертеуде 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 діни 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 дәуіріндегі 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. Өл-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.

**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.

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

* Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің докторанты (әл-Фараби 71, 050040, Алматы, Қазақстан) <https://orcid.org/0000-0002-5380-0656> kasimbekovamarzan@gmail.com

** PhD., қауымдастырылған профессор м.а. Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

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 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 өміршендігін, 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 иеологиялық 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 кимақ-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”, “Мүнәжімбаши шейх Ахмедтің “сахайб әл-Ақбар” 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

эртүрлі 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. Исламдандудың 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.

XIY 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 эртүрлі діни идеологиялардың элементтері синтезделді.

Үшіншіден, көшпелілердің ерте кезеңде мұсылмандықты қабылдауындағы басты рөлді Мәуреннахрдың отырықшы қала орталықтарынан, негізінен Бұхарадан далаға бет алған нақшбандия, ясауия, 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 эртүрлі идеялардың икемді мәдениеттенуі мен бейімделуінің нәтижесі болды.

«Этникалық» түркі-моңғол ұжымдық бірегейлігін исламдық бірегейлікке ауыстыру болған жоқ. Керісінше, сабақтастық түрінде өзгеріп, болашақта жалғасатын эртүрлі 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 эртүрлі 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 эртүрлі 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 көпқұдайшылдықты 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 нысанасына 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 -24б.
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. Төлеубаев А. Реликты до исламских верований казахов. - Автореф. 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. Султанғалиева 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;



ASES
KONGRE ORGANİZASYON YAYINCILIK LTD. ŞTİ.



Sayı : T-100-115

02.05.2025

Konu : Akademik Teşvik Uygunluk Belgesi

İLGİLİ MAKAMA

Ases Kongre Organizasyon Yayıncılık LTD. ŞTİ. tarafından 10-13 Nisan 2025 tarihleri arasında Özbekistan'da düzenlenen Ases IX. International Educational Sciences Congress'te sunulan bildiriler çift kör hakem tarafından değerlendirilmiş olup gerek bilim kurulu gerekse de düzenleme kurulu olarak uluslararası niteliktedir. Çalışmaların %22,41 i Türkiyeden ve % 52, 59'u yurtdışından katılan akademisyen ve araştırmacılar tarafından sunulmuştur. Kongremiz akademik teşviğe uygundur. Kongre katılımcı ülke bilgileri ve katılımcı sayıları aşağıdaki gibidir.

Toplam bildiri sayısı: 116

Türkiyeden sunulan bildiri sayısı: 26

Türkiye dışından sunulan bildiri sayısı: 90

Katılımcı ülke sayısı: 8 ülke

Kongreye katılan ülkeler ve bildiri sayıları: Özbekistan (61 bildiri), Azerbaycan (12 bildiri), Kazakistan (12 bildiri), Romanya (2 bildiri), Pakistan (1 Bildiri), Filipinler (1 Bildiri), Almanya (1 Bildiri)

Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Salimakhon RUSTAMIY
Düzenleme Kurulu Başkanı



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : E-21321039-209.03-678310
Konu : Görevlendirme Hk.

DEKANLIK MAKAMINA

Ases (Academy ofScientific and Educational Studies) tarafından organize edilen 10-13 Nisan 2025 tarihleri arasında düzenlenecek olan Ases IX. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Düzenleme Kurulunda, düzenleme kurul Üyesi olarak görev yapacağından dolayı " dilekçesi yazımız ekinde olan Bölümümüz öğretim elemanlarından Doç.Dr. Elif Selcan ÖZTAY'ın 10-13 Nisan 2025 tarihleri arasında 2547 sayılı kanunun 39. Maddesi gereğince yolluksuz- yevmiyesiz izinli sayılma isteğini Bölüm Başkanlığı uygun görüşüyle,
Olurlarınıza arz ederim.

Prof. Dr. Tunay BİLGİN
Bölüm Başkanı

OLUR

Prof. Dr. Murat KAYRI
Dekan

Ek: Görevlendirme Hk. (2 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSRE1A5VYZ Pin Kodu :16203

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/vyy-ebys>

Adres:Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Bölüm Başkanlığı Zeve Kampüsü 65080 Tuşba / Van
Telefon No:+90 432 2251701-1763 Faks No:+90 432 2251368
e-Posta:ortfmab@yyu.edu.tr İnternet Adresi:<http://www.yyu.edu.tr>

Bilgi için: Kudbettin DURAR
Unvanı: Bölüm Sekreteri



Tel No: 1717

02.05.2025

ISBN: 978-625-95874-5-5

ASES PUBLICATIONS – 2025©